



Caracterización del estado actual de los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad desde el marco del Derecho a la Educación en el grado transición de la IED Arborizadora Alta

ADRIANA CARRILLO GUERRERO

Directora:
Carolina Soler Martín

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá
2016



Caracterización del estado actual de los principios de Adaptabilidad y
Aceptabilidad desde el marco del Derecho a la Educación en el grado
transición de la IED Arborizadora Alta

ADRIANA CARRILLO GUERRERO

Tesis para optar al título de
Magíster en Educación

Directora:
Carolina Soler Martín

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá
2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL TUTOR (A)

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 20-05-2016	Página 4 de 209	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de Grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Caracterización del estado actual de los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad desde el marco del Derecho a la Educación en el grado transición de la IED Arborizadora Alta.	
Autor(es)	Adriana Carrillo Guerrero	
Director	Carolina Soler Martín	
Publicación	Bogotá, 2016.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	Derecho a la Educación, Aceptabilidad, Adaptabilidad, Diferencias y Currículo.	

2. Descripción
<p>Esta investigación se desarrolló desde el II semestre del 2013 hasta el 2015; se planteó como problema las dificultades presentadas en las aulas de transición de acuerdo a las diferencias de los sujetos (estudiantes) en cuanto a sus historias de vida, habilidades, ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos que tensionan lo académico y convivencial en el transcurso del año lectivo. Como objetivo general se planteó caracteriza el estado actual de los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad desde el marco del Derecho a la Educación en el grado transición de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta. Los objetivos específicos fueron 1. Identificar los sentidos así como las acciones desarrolladas por sujetos de la IED Arborizadora Alta en torno a garantizar el derecho a la educación desde los principios de aceptabilidad y adaptabilidad. 2. Analizar las políticas institucionales y sus concreciones en el grado transición de la IED, a partir de las indicaciones para un derecho a la educación aceptable y adaptable y el 3. Analizar los factores contextuales intra e interinstitucionales que inciden en la garantía de una educación aceptable y adaptable en la IED.</p> <p>Consta de cuatro apartados, en el primero se presentan los antecedentes investigativos. Seguidamente, se presentan las decisiones metodológicas, posteriormente, se presenta el contexto político del Derecho a la Educación en Colombia, luego se encuentra el contexto teórico de este Derecho desde el esquema de las Cuatro A de Katarina Tomasevski, profundizándose en los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad, en los cuales se centra la presente investigación.</p> <p>En cuanto a lo metodológico se establece que la presente investigación es de corte cualitativa fundamentada en el paradigma interpretativo, su diseño fue un estudio de caso, las fuentes de datos trabajadas fueron de dos tipos: documentales y sujetos participantes y los instrumentos que se aplicaron fueron entrevistas semiestructuradas en profundidad y fichas de contenido.</p> <p>Para el análisis de datos se trabajó la Teoría fundamentada expuesta por Strauss y Corbin, aplicando la codificación abierta, axial y selectiva y utilizando el software Atlas ti como una ayuda informática.</p>

Los resultados se estructuran en cuatro categorías, estas son: 1). Estado actual del cumplimiento de las obligaciones del Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta 2) Factores contextuales que inciden en el Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta 3). Corresponsabilidad y 4) El Currículo de la IED Arborizadora Alta en el marco del Derecho a la Educación.

De acuerdo a los hallazgos se concluyó que: En la IED se encuentran algunos avances en relación a la Adaptabilidad y a la Aceptabilidad. En esta primera se puede decir que en la institución se reciben a todos los niños y niñas sin importar sus diferencias, las maestras y directivas tienen una aptitud de hospitalidad y están dispuestas a dar todo de sí para dar la mejor educación y las maestras a través de una evaluación diagnóstica que realizan al inicio del año organizan las metodologías y estrategias pedagógicas a trabajar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes respetando los ritmos y procesos de aprendizaje, además en el plan de estudios se observan como temáticas los deberes, derechos de los niños y algunos valores.

En cuanto a la Aceptabilidad se observa un continuo debate entre las maestras de transición y las directivas de la institución, si educar para la convivencia y los proyectos de vida de los sujetos o formar para la productividad y la economía del país. Como también si formar en valores y dar felicidad a los niños y niñas de este grado o, encerrarse en dar conceptos y enfocarse a los procesos de lectura, escritura, matemáticas e inglés. Sin embargo, a pesar de tantos encuentros al debatir estas ideas aún no se han llegado acuerdos.

Por otra parte, es de resaltar que las maestras continuamente se cuestionan y realizan apuestas para mejorar su práctica pedagógica e incluso constantemente se están capacitando, además todas tienen una trayectoria como maestras en el grado transición mayor a cinco años de experiencia y han cumplido con los requisitos establecidos por el MEN al ingresar.

3. Fuentes

Fernández, A. (2013). *Derecho a aprender: Educación de calidad, educación transformadora*. Madrid, España: Editorial Entreculturas

González, J. (sfc). El paradigma Interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1

Guido, S. (Octubre, 2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: IDEP

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. En *Avá*. Nº 9. Agosto 2006. Pp. 49-59

Pérez, L.E., Uprimny, R., Castillo, C.E., Márquez, C., y Sandoval, N. (2007). *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas*. Bogotá, Colombia: IDEP

Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. En *Empiria*. No. 12, pp 65-88

Ruiz, J.M. (2013). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación curricular*. Madrid, España:

Universitas, S.A.

Skljar. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de

http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf

Skljar C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Argentina: Noveduc. Capítulo 4. La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa.

Skljar, C. (2014, Septiembre). *Educación es Estar – Juntos: Acerca de lo común en Educación*. Conferencia presentada en el auditorio edificio de Investigadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, sede Aduanilla de Paiba. Bogotá, Colombia.

Tomasevski. (2004). Educación Indicadores del Derecho a la Educación. *Revista IIDH*, (40) 341 – 388. Recuperado <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf>

Tomasevski. (2004). Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Colombia (1 a 10 de octubre de 2000). Recuperado de www.aspuacol.org/15-viicongreso/15.../InfoenviadoporKATARINA.doc

4. Contenidos

El documento está organizado en cuatro apartados. El primero presenta el planteamiento del problema, la pregunta general, los objetivos y la justificación de la investigación, luego se presentan los antecedentes investigativos, donde se analizaron seis investigaciones, las primeras tres sustentan los avances y dificultades que ha tenido Colombia a través de las políticas públicas para garantizar el derecho a la educación y las otras tres explican cómo se realizaron algunas experiencias pedagógicas para garantizar este mismo derecho, en ellas se puede apreciar algunas dificultades que se viven al interior de las escuelas como también qué alternativas de solución se han implementado por parte de los maestros y maestras para garantizar el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes, además también especifican las ayudas que se necesitaron por parte del Estado para que se dé una educación aceptable y adaptable a los estudiantes.

El tercer apartado se presenta la metodología donde se explica todo lo relacionado a esta investigación cualitativa donde se trabajó el paradigma Interpretativo, el estudio de caso, las fuentes de datos, los instrumentos y el análisis de datos en el cual se aplicó la Teoría fundamentada.

Y en el cuarto apartado se presentan dos aspectos. El primero hace referencia al contexto político del derecho a la educación en Colombia, donde se realiza un recorrido histórico desde el Nuevo Reino de Granada hasta la actualidad explicando desde qué momento fue considerada la educación como derecho y qué normatividad la rige en nuestro país, posteriormente se presenta el contexto teórico del Derecho a la educación en donde se explica el sistema de las cuatro A de Katarina Tomasevski y se profundiza en los dos principios que se analizaron en la presente investigación, la Aceptabilidad y la Adaptabilidad.

Posteriormente se presentan los hallazgos los cuales se organizaron en cuatro grandes categorías, estas son: 1). Estado actual del cumplimiento de las obligaciones del Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta 2) Factores contextuales que inciden en el Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta 3). Corresponsabilidad y 4) El Currículo de la IED Arborizadora Alta en el marco del

Derecho a la Educación. Por último, se encuentra el apartado de conclusiones y recomendaciones.

5. Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo donde se trabajó desde el paradigma interpretativo. El diseño aplicado fue de estudio de caso. Se utilizaron dos fuentes de datos las cuales fueron: Documentales en las que se analizaron el Manual de convivencia, el plan de estudios, los planes de aula de cuatro maestras y los proyectos transversales de la institución y otra fuente de datos fueron los sujetos participantes 11 niños y niñas de grado transición y primero, cuatro maestras de transición, el coordinador de ciclo I y la rectora de la IED Arborizadora Alta, quienes a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad dieron a conocer sus experiencias, conocimientos y miradas con relación al objeto de estudio de la presente investigación.

Para el análisis de datos se utilizó el método de la Teoría fundamentada, en donde se aplicó la codificación abierta, axial y selectiva, definidas de esta manera por Strauss y Corbin (2002). Como apoyo se utilizó el software Atlas ti

6. Conclusiones

De acuerdo a los hallazgos se concluyó que: En la IED se encuentran algunos avances en relación a la Adaptabilidad y a la Aceptabilidad. En esta primera se puede decir que en la institución se reciben a todos los niños y niñas sin importar sus diferencias, las maestras y directivas tienen una aptitud de hospitalidad y están dispuestas a dar todo de sí para dar la mejor educación y las maestras a través de una evaluación diagnóstica que realizan al inicio del año organizan las metodologías y estrategias pedagógicas a trabajar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes respetando los ritmos y procesos de aprendizaje, además en el plan de estudios se observan como temáticas los deberes, derechos de los niños y algunos valores.

En cuanto a la Aceptabilidad se observa un continuo debate entre las maestras de transición y las directivas de la institución, si educar para la convivencia y los proyectos de vida de los sujetos o formar para la productividad y la economía del país. Como también si formar en valores y dar felicidad a los niños y niñas de este grado o, encerrarse en dar conceptos y enfocarse a los procesos de lectura, escritura, matemáticas e inglés. Sin embargo, a pesar de tantos encuentros al debatir estas ideas aún no se han llegado acuerdos.

Por otra parte, es de resaltar que las maestras continuamente se cuestionan y realizan apuestas para mejorar su práctica pedagógica e incluso constantemente se están capacitando, además todas tienen una trayectoria como maestras en el grado transición mayor a cinco años de experiencia y han cumplido con los requisitos establecidos por el MEN al ingresar.

Sin embargo, se observa que también existen dificultades las cuales se plantean como los Desafíos o recomendaciones que tiene el Estado, la IED, las directivas y las maestras de transición para que se garantice plenamente el Derecho a la Educación en la IED, las cuales son:

En las aulas se presentan dificultades al enseñar a todo el grupo al mismo tiempo debido a las necesidades individuales y cantidad de estudiantes, por lo tanto se recomienda que haya otros especialistas o profesionales en la escuela y a la vez disminuya la cantidad de estudiantes por maestra. Falta mayor cantidad de apoyos y profesionales.

Es importante que el Estado y la sociedad reconozca que el contexto incide en la escuela y al querer garantizar el Derecho a la Educación por lo tanto es necesario trabajar con toda la sociedad la pobreza económica y “de pensamiento” y las violencias donde en la presente investigación se pudo concluir que esta fortalece los antivalores de los sujetos y da paso a otras dificultades vividas en el sector como la delincuencia, el microtráfico entre otras situaciones en las que se ven envueltos los estudiantes y sus familias.

También, es importante que se adapte el plan de estudios y la forma de evaluación a las necesidades de los estudiantes en donde se dé la posibilidad de realizar una flexibilización curricular para todos los niños y las niñas, no solo para aquellos que cuentan con un diagnóstico médico.

Elaborado por:	Adriana Carrillo Guerrero
Revisado por:	Carolina Soler Martín

Fecha de elaboración del Resumen:	16	Mayo	2016
--	----	------	------

Tabla de Contenido

Presentación	12
Introducción	14
Planteamiento del Problema.....	18
Problema	18
Objetivos específicos	22
Justificación	23
Antecedentes Investigativos.....	24
Metodología.....	41
Paradigma o Enfoque Interpretativo.....	41
Diseño: Estudio de Caso	46
Fuentes de Datos	47
Los niños y niñas como participantes activos de la investigación, entrevistas grupales.	48
Instrumentos.....	52
Entrevista semiestructurada en profundidad.....	52
Fichas de contenido.....	55
Precategorías Para Organizar Instrumentos y Recoger Datos.....	55
Análisis de Datos: Teoría Fundamentada	56
Contexto Político del Derecho a la Educación en Colombia	59
La Educación como el Derecho del Estado para garantizar el Progreso de la Nación	59
El Surgimiento del Derecho a la Educación	60
La organización de las Naciones Unidas (ONU) y la declaración de los derechos humanos.	60
Colombia del Estado de Derecho al Estado Social de Derecho	61
El derecho a la educación en Colombia como derecho del individuo.....	62
Avances y Estrategias Políticas para Garantizar el Derecho a la Educación en Colombia	64
Ley general de educación - (ley 115 de 1994).....	64
Planes nacionales de desarrollo educativo.....	69
Planes sectoriales de educación – PSE - (2004 – actualmente).	71
Evaluación Sobre el Estado del Derecho a la Educación en Colombia	73

Observaciones de la profesora Katarina Tomasevski	73
Contexto Teórico del Derecho a la Educación	76
El sistema de las “Cuatro A” de Katarina Tomasevski.....	76
La aceptabilidad y adaptabilidad en la escuela para garantizar el derecho a la educación. ..	77
Cambios y transformaciones para garantizar el derecho a la educación.	81
El Lenguaje como Fortaleza o Dificultad para Garantizar el Derecho a la Educación	83
Integración/inclusión.....	84
Diversidad/diferencias.....	86
Estado Actual del Cumplimiento de las Obligaciones del Derecho a la Educación en la IED	
Arborizadora Alta	92
Obligaciones Estatales para el Derecho a la Educación y su Concreción en la IED	
Arborizadora Alta	94
Discusiones entre el Derecho a la Educación y los Procesos de Inclusión	98
Factores Contextuales que Inciden en el Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta	
.....	104
Pobreza Económica y “de Pensamiento”.....	105
Convivencias: Entre Violencias y Afectos	108
Violencias en el entorno, la familia y la escuela.....	110
Violencia Intrafamiliar.	114
Violencia entre pares.....	116
Violencias observadas por las maestras en el transición y la afectividad en la relación con sus estudiantes.....	122
Corresponsabilidad	126
Participación Ciudadana y Responsabilidades de los Sujetos en la Escuela.....	127
Participación y responsabilidades de la familia y la escuela.....	128
Participación y responsabilidades de los estudiantes en su proceso educativo.	135
El Currículo de la IED Arborizadora Alta en el Marco del Derecho a la Educación	137
Educar para la Convivencia y los Proyectos de Vida de los Sujetos con Algunas Tensiones para Formar en la Productividad y Economía del País	139
Diálogos y Distancias Entre qué se Enseña y qué Enseñar.....	145
Cómo se Enseña en el Transición de la IED Arborizadora Alta	158
Diferencias Individuales que cambian las Dinámicas Escolares y el cómo Enseñar	163
Cómo y Qué se Evalúa en el Transición de la IED Arborizadora Alta	168

Conclusiones	173
Condiciones de la Adaptabilidad en la IED Arborizadora Alta	174
Condiciones de la Aceptabilidad en la IED Arborizadora Alta	176
Condiciones o Factores Contextuales que Inciden en la IED Arborizadora Alta.....	178
Condiciones y Situaciones de las Familias como Corresponsables de la Educación de sus hijos	179
Recomendaciones	181
Desafíos, Transformaciones o Cambios desde las Políticas Públicas y la Sociedad	181
Desafíos, Transformaciones o Cambios desde las Maestras y Directivas de la IED.....	183
Referencias Bibliográficas	185
Anexos	193
Anexo 1: Matriz que resume los vacíos en la política educativa Bogotana y sus recomendaciones.....	193
Anexo 2: Entrevistas aplicadas a los sujetos.	196
Anexo 3: Diseño ficha de contenido	202
Anexo 4 : Tabla Precategorías y subcategorías para indagar el objeto de estudio	203
Anexo 5: Pantallazo Codificación Abierta en el Atlas Ti	205
Anexo 6: Decreto 2247 del 97. Artículos 15, 16, y 17. Lineamientos Generales para el Currículo del Preescolar	206
Anexo 7: Segmentos del Plan de Estudios del Grado Transición	207

Presentación

La educación es la puerta a los demás derechos

Katarina Tomasevski

El presente documento es el resultado de la investigación realizada durante el tiempo que se cursó la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Se desarrolló desde el II semestre del 2013 hasta el 2015 y su escenario fue la Institución Educativa Distrital (IED) Arborizadora Alta, ubicada en la Localidad de Ciudad Bolívar.

La investigación se propuso caracterizar el estado actual del cumplimiento del derecho a la educación desde los principios de aceptabilidad y adaptabilidad en el grado de transición de la IED mencionada, siguiendo una metodología cualitativa interpretativa en la cual se exaltan las voces de los sujetos maestros, directivos y estudiantes así como las apuestas e intenciones de los documentos institucionales.

El documento está organizado en cuatro apartados. El primero desarrolla los antecedentes investigativos, donde se analizaron seis investigaciones, las primeras tres sustentan los avances y dificultades que ha tenido Colombia a través de las políticas públicas para garantizar el derecho a la educación y las otras tres explican cómo se realizaron algunas experiencias pedagógicas para garantizar este mismo derecho, en ellas se puede apreciar algunas dificultades que se viven al interior de las escuelas como también qué alternativas de solución se han implementado para garantizar el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes, además especifican las ayudas que se necesitaron por parte del Estado para que se dé una educación aceptable y adaptable a los estudiantes.

El segundo apartado presenta dos aspectos. El primero hace referencia al contexto político del derecho a la educación en Colombia, donde se realiza un recorrido histórico desde el Nuevo Reino de Granada hasta la actualidad explicando desde qué momento fue considerada la educación como derecho y que normatividad la rige en nuestro país,

posteriormente se presenta el contexto teórico del Derecho a la educación en donde se explica el sistema de las cuatro A de Katarina Tomasevski y se profundiza en los dos principios que se analizaron en la presente investigación, la Aceptabilidad y la Adaptabilidad.

El tercer apartado plantea los hallazgos los cuales se organizaron en cuatro grandes categorías, la primera, titulada el Estado actual del cumplimiento de las obligaciones del Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta, la cual está compuesta por dos subcategorías: los derechos y deberes para garantizar el derecho a la educación y el discurso entre el derecho a la educación y los procesos de inclusión, en la segunda categoría denomina: Factores contextuales que inciden en el Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta se divide también en dos subcategorías: pobreza económica y de pensamiento y, convivencias entre violencias y afectos. La tercera categoría titulada: Corresponsabilidad cuenta con una sola subcategoría: participación, ciudadanía y responsabilidades. La cuarta categoría del presente apartado se titula: el currículo de la IED Arborizadora Alta en el marco del derecho a la educación el cual se divide en cinco subcategorías las cuales son: La primera educar para la convivencia y los proyectos de vida de los sujetos con algunas tensiones para formar en la productividad y economía del país, la segunda subcategoría son diálogos y distancias entre qué se enseña y qué enseñar: entre valores y la felicidad de los niños y niñas de transición y entre conceptos, lectura, escritura, matemáticas e inglés, la tercera subcategoría fue denominada: cómo se enseña en el transición de la IED Arborizadora Alta, la cuarta se tituló: diferencias individuales que cambian las dinámicas escolares y el cómo enseñar y la quinta subcategoría se denominó: cómo y qué se evalúa en el transición de la IED Arborizadora Alta. Por último, se encuentra el apartado de conclusiones y recomendaciones.

Introducción

La escuela nace en Colombia durante la época de la Colonia con el objetivo de mejorar la economía de la nación y dar pasos hacia, el progreso y el desarrollo. Desde la infancia se comprendió como el nuevo capital humano, necesario para lograr los objetivos económicos del Estado. Al respecto, Martínez (2012) afirma que “los niños representaban un valor político, económico y religioso. Percibidos como nuevos vasallos, como potenciales brazos útiles” (p.211).

Desde los comienzos de la educación escolarizada en Colombia esta fue vista como un derecho y un bien del Estado, debido a la importancia de tener personas sumisas y con algunos conocimientos para realizar las labores que necesitara el país, la escuela, como institución estatal que debía ayudar a la organización social y utilidad material del país, moldeando y homogenizando comportamientos y aptitudes de los individuos de acuerdo a unas normas sociales establecidas por la sociedad y el Estado.

Después de la Segunda Guerra Mundial, con la conformación de la Organización Internacional de las Naciones Unidas – ONU, 51 países, entre estos Colombia, se comprometieron a mantener la paz entre las naciones, promover el progreso, la vida y los derechos humanos. Allí se estructuró la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), el 10 de diciembre de 1948 y se estableció en el Artículo 26 a la Educación como Derecho para el individuo.

Colombia, luego de mediados del siglo XX, comenzó el paso hacia un Estado social de derecho, es decir, garante de derechos tanto individuales como colectivos, así como del orden civil, económicos, sociales y culturales de 1991, se reafirma el papel del Estado y su compromiso con la garantía de derechos, y como uno fundamental, el derecho a la educación.

Todos los gobiernos posteriores a 1991 han tenido este desafío. Y aunque se han promulgado y normativizado diferentes propuestas políticas, la mayoría de estudios

afirma que faltan bastantes concreciones en relación con el derecho a la educación en el país. Es clara la ampliación de cobertura, demostrada por las estadísticas pero esto no indica que se cumple plenamente este derecho¹.

Algunas investigaciones sustentan las dificultades que se evidencian en la educación y en las realidades de escuela, así como distancias entre lo pretendido y lo evaluado por el gobierno nacional o bien, para el caso de Bogotá, por la Secretaría de Educación Distrital. Se observa deserción del sistema educativo por factores como los altos costos educativos, la precaria economía de las familias, la distribución geográfica de los colegios con relación a las casas de los escolares, los bajos niveles de afecto y convivencia pacífica familiar e institucional, el poco apoyo para la realización de las tareas o trabajos extra escolares, el escaso nivel escolar de las familias, entre otros aspectos que, según los principios propuestos por Katarina Tomasevski para garantizar el derecho a la educación, encuentran interlocución con la Aceptabilidad y Adaptabilidad de dicho derecho.

La mayoría de mecanismos que el país ha seguido en materia de cumplimiento del Derecho a la Educación, tales como evaluaciones guiadas por criterios e intereses de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE- y desde las cuales los gobiernos planean, organizan y ejecutan nuevas políticas públicas para mejorar los niveles educativos y económicos de la nación, continúan enlazando la Educación y la Economía, continúan estandarizando y homogenizando en aras de un proyecto globalizador, desde un pensamiento y pretensión mercantilista y economicista.

Con lo anterior, se desconocen las diferencias de los contextos y de los sujetos así como se posiciona el derecho a la educación como factor económico y no como uno de los derechos centrales para la dignidad, desarrollo humano integral y construcción de la paz.

¹ Entre ellas: "Seis ciudades, cuatro países, un derecho: Análisis comparativo de políticas educativas", "La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del Derecho a la Educación" y "Del componente de adaptabilidad del derecho a la educación en el servicio educativo del sector oficial en Colombia".

Estos intereses y miradas sobre la educación, conllevan al interior de las instituciones educativas múltiples dificultades y luchas, principalmente, porque estas políticas se imponen y se deben desarrollar, aunque desconozca la diversidad social, cultural y de capacidades de cada uno de los sujetos que son participes diariamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que es un llamado para el cumplimiento del derecho a la educación. Ya Bernstein, entre otros autores ha planteado hace varias décadas la relevancia entre proyecto curricular y diversidad cultural “Tema significativo en toda realidad educativa, pero de particular relevancia para un contexto como el latinoamericano” (Bernstein citado por Díaz y García, 2014, p.366).

Contextualizando lo anterior en la IED Arborizadora Alta, particularmente en el grado de transición, institución y grado en el cual se centra la presente investigación, maestros, maestras y directivos deben cumplir con lo ya establecido por la normatividad, proyectando y organizando los currículos, planes de estudio y formas de evaluación desde antes que los niños y niñas ingresan cada año a la escuela, planeando todo para ellos y ellas pero, sin tenerlos en cuenta, guiándose por los estándares de calidad ya establecidos y demás normas que rigen la educación y su profesión, a la vez, planeando como “amaestrarlos” para que posteriormente cumplan con ciertos porcentajes en las pruebas estandarizadas. Y esto, se distancia de los principios de aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la Educación.

Las dificultades académicas y convivenciales presentes en el día a día del preescolar, analizadas desde el interés por las diferencia ente lo planeado e idealizado y, lo que realmente sucede cuando los sujetos interactúan, se complejizan aún más ante la creciente cantidad de estudiantes en las mismas instalaciones y con las mismas metodologías, los pocos tiempos para dialogar entre todos los sujetos y, también, ante las problemáticas sociales externas que se instalan y reproducen al interior de la institución.

Al tomar como ejes de análisis los principios de aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación y, entrelazar las evidentes y sutiles diferencias entre los sujetos

así como las dificultades vividas en la IED Arborizadora Alta toman sentido las críticas a la escuela como lugar de homogenización, expuestas por autores como Carlos Skliar quien exalta la incursión continua de la alteridad como aquella que aunque se pretenda controlar o cambiar para homogenizar y “normalizar”, no es posible, porque todos los sujetos son diferentes.

A partir de lo anterior, es decir, relaciones entre discursos del derecho a la educación, unas apuestas por su concreción real no solo desde marcos económicos, el acercamiento a los principios de aceptabilidad y adaptabilidad propuestos por Tomasevski y, la multiplicidad de situaciones, experiencias, historias, ritmos, intereses de los sujetos, entre otros factores, coincidiendo en el tiempo, espacio y estructura escolar, fueron los elementos de interés y problematización para la presente investigación.

Menciona Skliar (2007) en relación con la diversidad y el cambio educativo

Aquello que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición, esto es, dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas; de lo que se trata, entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la escuela y allí se quede o se vaya. Algunas de las experiencias de inclusión han encontrado modos de relación con la diversidad que, tal vez, más adelante, apenas produzcan un vaivén, una tensión casi infinita entre bienvenidas y despedidas, porque parece que ponen en relieve no es más que el límite mismo de la propia razón educativa: no ven o no se ve la posibilidad de hacer de la escuela otra cosa, ni que el otro pueda hacer otras cosas más allá de aquello que el “yo” escolar esta, en apariencia, capacitado para hacer. Podríamos decir que por ese vaivén, por esa tensión, se viven permanentemente zozobras entre una actitud que se precia en ser hospitalaria pero que muchas veces acaba por hostil con la diferencia del otro (p.12)

Planteamiento del Problema

Problema

La IED Arborizadora Alta – sede B Pradera Esperanza está ubicada en la localidad 19 Ciudad Bolívar en Bogotá, Colombia. Allí se encuentran ocho cursos de transición, cuatro corresponden a la jornada mañana y los otros cuatro a la jornada tarde. Cada año ingresan veinticinco estudiantes por curso para éste grado, entre los 4 y 5 años de edad.

En su mayoría, de acuerdo con los estudios demográficos de la institución², los niños y niñas provienen de familias uniparentales, con dificultades económicas, algunas pertenecen al régimen de salud subsidiada, y muchas provenientes de otros departamentos y municipios del país que por diferentes circunstancias, tales como el desplazamiento forzoso o el desempleo, tuvieron que radicarse en la ciudad.

Los niños y niñas llegan a la escuela con diferentes procesos educativos, algunos estuvieron en jardines infantiles, otros han estado al cuidado de conocidos o familiares; por lo anterior, presentan diferencias en sus capacidades y habilidades. El colegio es considerado incluyente, así que recibe a niños y niñas con diferentes ritmos de aprendizaje; otros con dificultades de salud, con carencias alimenticias, con antecedentes de maltratos y abusos, entre otras situaciones vividas.

Pese a que año a año la IED reconoce que los niños y niñas que ingresan llegan con historias particulares que los hace diferentes entre sí, y con diferencias que los hace ser leídos rápidamente como vulnerables, víctimas, maltratados, discriminados, entre otros términos naturalizados en la escuela que pueden entenderse en tanto “la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: el otro diverso es un otro desigual” (Skliar, 2007. P.6); aun así, al comenzar el año escolar, exactamente en la primera semana institucional, las maestras de transición planean y organizan los planes de estudio, la forma de evaluación y todo lo correspondiente a la organización curricular para el año

² Los estudios demográficos que se realizaron en la IED Arborizadora Alta se realizaron durante el año lectivo 2011.

lectivo, teniendo en cuenta sólo lo teórico, lo idealizado, lo institucionalizado, la pretensión homogeneizadora, sin tomarse el tiempo para observar, acercarse, compartir con los niños, niñas y sus familias.

Una vez ingresan, de inmediato se empieza a realizar una evaluación diagnóstica para determinar las necesidades e intereses de los niños y niñas y así planear y organizar el proyecto de aula, pero a la vez se va llevando a cabo el desarrollo del plan de estudios determinado, porque, se debe cumplir lo escrito y en el tiempo establecido en cada periodo académico. En este momento es donde empiezan a surgir diferentes dificultades en el aula, cuando se observa que los niños y niñas tienen otros intereses y necesidades, que sus historias de vida ingresan al ambiente escolar y que tensionan, retan y luchan con lo allí establecido. Lo establecido es una ficción que se toma como guía y horizonte y que deja por fuera realidades que se viven y se construyen continuamente.

Historias que comienzan a evidenciar ya no solo diferencias generales como las de salud, sino que en el día a día son visibilizadas las diferencias en el cumplimiento de las normas de convivencia, las formas de comunicación, los hábitos y costumbres, así como las situaciones familiares que inciden en el rendimiento de los niños y niñas, como por ejemplo, los cuidados o no ante las enfermedades, el buen trato o no intrafamiliar, los hábitos de consumo de drogas o alcohol en sus familias, el factor económico, entre otros.

Al observarse estas circunstancias, es decir, diferencias que afectan el cumplimiento a cabalidad del plan de estudios pensado por las maestras, a priori, la maestra empieza a remitir a orientación escolar, a las entidades prestadoras del servicio de salud y empiezan a esperar reportes; estos reportes o, a veces diagnósticos, posibilitan que los niños y niñas sean etiquetados y también, muchas veces son la justificación del bajo desempeño académico. Aunque estas apreciaciones vienen siendo debatidas por diferentes autores que exaltan que “(...) los desafíos a la educabilidad no deben buscarse necesaria ni habitualmente en fallas de la naturaleza de los hombres, sino, en todo caso, en el efecto de las prácticas de crianza o educación humanas. (...) en la ineficacia del método”. (Baquero, sfc, p. 5), en el día a día escolar, el cuestionamiento y las sospechas se direccionan hacia el sujeto individual, hacia los niños y niñas.

Pese a la “irrupción” de las diferencias, al interior de la escuela no se modifica estructuralmente nada, se sigue pensando que todos los estudiantes, pueden ser leídos como homogéneos o que tenderán a esta homogeneidad desde un currículo, por lo tanto se siguen implementando las mismas metodologías, las mismas temáticas que se han trabajado por años en la institución y evaluando a todos los niños y niñas de la misma manera. Es decir, se espera que los niños y niñas se adapten a la escuela. Y quien no se adapta, desertará.

Algunas docentes inventan estrategias, hacen modificaciones metodológicas, piden apoyos especializados e investigan sobre las dificultades observadas en algunos niños y niñas para trabajar individualmente con ellos. Sin embargo, con esto se podría decir que algunas maestras realizan prácticas que autores como Skliar y Téllez (2008) llaman prácticas inclusivas- excluyentes, que se entienden desde el lenguaje reformista de la atención a la diversidad, prácticas centradas en cambiar y cambiar pero que de fondo, siguen viendo a los niños y niñas desde la pretendida homogeneidad y normalidad, que agotan al maestro ante un activismo constante, pero que desarrollan un currículo y la vida en las aulas de forma rígida con los sujetos.

Ante las anteriores dicotomías, ¿Cuál es la función del maestro y de la escuela? ¿Cómo no caer en prácticas inclusivas-excluyentes?, ¿cómo lograr que todos aprendan?. A lo anterior se adicionan las exigencias de las políticas, que generan cuestionamientos en el día a día de la escuela y que convocan y abruman a los maestros, tales como: ¿cómo cumplir con la “educación de calidad”?, ¿por qué seguir teniendo en cuenta una nota final que define el futuro inmediato y tal vez a mediano plazo de los niños y niñas? ¿Cómo realizar la flexibilización curricular? ¿Cómo, ante la ampliación de cobertura y con esto, el mayor número de estudiantes por aula, poder personalizar la enseñanza, acompañar a los estudiantes y respetar las diferencias?

Estos y otros interrogantes encuentran interlocución en el marco del derecho a la educación, y comienzan a enfatizar en la necesidad de transformar la mirada, en ya no

seguir pensando que es el niño y niña quien debe adaptarse a la escuela, sino que es necesario recordar lo que señala Katarina Tomasevski, se “Requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones la escuela hubiese previsto para ellos” (2004, p.11), es decir, la escuela debe adaptarse a los niños y niñas y a su vez garantizarles todos los derechos humanos, transformaciones que requieren la acción de las diferentes instancias y actores, desde el Estado y los gobiernos con sus mandatarios y políticas, pasando por las familias y por su puesto por las instituciones educativas y sus sujetos.

Si bien los planteamientos de Tomasevski llevan más de una década, lenta y fragmentadamente se vienen comprendiendo como caminos para analizar el cumplimiento del derecho a la educación y como posibilidades para la transformación del sistema educativo y de la escuela. Desde esta alternativa, se problematiza el contexto, planeación y desarrollo curricular del grado transición del IED Arborizadora Alta, así como sus alcances y avances en la concreción de dicho derecho.

Pregunta general

¿Cómo es la situación actual del cumplimiento del derecho a la educación en sus principios de aceptabilidad y adaptabilidad en el grado transición de la IED Arborizadora Alta?

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar el estado actual del cumplimiento del derecho a la educación desde los principios de aceptabilidad y adaptabilidad en el grado transición de la IED Arborizadora Alta, a partir del análisis de las voces de los sujetos y de los documentos institucionales.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar los sentidos así como las acciones desarrolladas por sujetos de la IED Arborizadora Alta en torno a garantizar el derecho a la educación desde los principios de aceptabilidad y adaptabilidad.
- ✓ Analizar las políticas institucionales y sus concreciones en el grado transición de la IED, a partir de las indicaciones para un derecho a la educación aceptable y adaptable.
- ✓ Analizar los factores contextuales intra e interinstitucionales que inciden en la garantía de una educación aceptable y adaptable en la IED.

Justificación

Muchos análisis respecto al cumplimiento del derecho a la educación se han centrado principalmente en el nivel de las políticas y desde estudios estadísticos relacionados con cobertura o con aspectos materiales del derecho. La presente investigación, posicionada en otros lugares, pretende ser útil para los planteamientos teóricos y conceptuales que miran el derecho a la educación desde la cotidianidad y realidades de la escuela, es decir, desde el entramado de procesos políticos, sociales, culturales, curriculares, pedagógicos, entre otros, que se relacionan y problematizan constantemente y que atraviesan y son atravesados por las diferentes comprensiones del derecho a la educación.

Por otra parte, la IED Arborizadora Alta viene trabajando en torno a las políticas educativas Distritales pero también en torno a las apuestas, aún no tan normatizadas, referidas a la implementación del preescolar en la escuela. Este nivel viene demandando discusiones entre los sujetos maestros y directivos, así como con las familias, respecto a sus fines, metodologías, tiempos, espacios y, en general, en torno a la educación de la primera infancia, la cual no fue pensada en los inicios de la escuela y hasta hace unos pocos años viene demandándose en esta institución. La presente investigación aprovecha el momento actual de las discusiones sobre el preescolar en la escuela para incorporar como eje fundamental el derecho a la educación. En este sentido, busca incidir positivamente en los desarrollos institucionales y, por supuesto, en la vida escolar de los niños y las niñas que ingresan año tras año, posicionando los principios de aceptabilidad y adaptabilidad en la agenda de la IED.

Otro aspecto que da impulso a la presente investigación se refiere a las dificultades que cotidianamente se expresan entre los profesores relacionadas con las diferencias de los niños y niñas y las distancias con lo planeado, naturalizado y homogenizado en la escuela; ante esto, la investigación pretende complejizar la mirada que señala como centro de las dificultades a los niños y niñas y resaltar los múltiples factores influyentes y las múltiples condiciones a analizar, complejización que encuentra fundamentos en los principios del derecho a la educación.

Antecedentes Investigativos

Para el presente capítulo se tuvieron en cuenta los avances y dificultades que han tenido diferentes países a través de políticas públicas y experiencias pedagógicas para garantizar el Derecho a la Educación a todas y todos los ciudadanos, principalmente en relación con los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad en la escuela, los cuales son de competencia directa de docentes y directivos docentes para lograr que la escuela se adapte a los niños, niñas y jóvenes y no lo contrario como tradicionalmente se ha venido haciendo. Como estos dos términos aún no son apropiados en todas las investigaciones se buscaron sinónimos tales como transformaciones educativas e innovaciones pedagógicas que apostaran a garantizar este Derecho de la mejor manera, reconociendo al otro como persona con deberes y derechos y viendo la diferencia como la oportunidad de aprender.

Las búsquedas se realizaron en: la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales - Niñez y Juventud, en el portal de publicaciones científicas de la Universidad de La Sabana, en la Revista Colombiana de Educación – Dialnet-, en La Revista de Educación del Ministerio de Educación español, en la Revista Iberoamericana de Educación, en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal – Redalyc.org y en google Académico. También, se indagó en textos investigativos en la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá, Colombia.

Uno de los estudios considerado relevante para la presente investigación se titula “Seis ciudades, cuatro países, un derecho: Análisis comparativo de políticas educativas”. Es una investigación publicada en 2007, promovida y financiada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y con la participación de Dejusticia, en Bogotá, Colombia. Esta investigación muestra un análisis del derecho de la Educación en cinco ciudades y un país: Bogotá, Medellín, Cartagena, Buenos Aires, Sao Paulo y Chile.

La metodología utilizada en la investigación se construyó con base en el esquema de los cuatro componentes del derecho de la educación: “Las cuatro A” (Accesibilidad,

Asequibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad), que se deriva del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, expuesto por la profesora Katarina Tomasevski. Esta investigación está realizada con la recopilación de seis ensayos realizados de acuerdo a cada política Educativa de las ciudades y del país anteriormente mencionados.³

El principal objetivo de esta investigación fue visibilizar cómo se está trabajando en estas ciudades y país el derecho a la educación, sus aciertos y vacíos en las políticas públicas Educativas, con el fin de ser una herramienta que permita contribuir al diseño e implementación de nuevas políticas educativas que mejoren el cumplimiento de dicho derecho.

En esta investigación se hace un barrido conceptual importante sobre: El Estado social de Derecho y el Derecho a la Educación y, sus discusiones con la perspectiva del capital humano. También, se analizan cada uno de los componentes del Derecho a la Educación expuestos por la profesora Tomasevski.

Por el interés de la presente investigación, se tendrán en cuenta únicamente los resultados para Bogotá y se profundizará en los resultados de los componentes de Adaptabilidad y Aceptabilidad. En el anexo N° 1, se presenta la matriz que resume los vacíos en la política educativa Bogotana y las recomendaciones.

Pérez (2007), explica que solo tuvo en cuenta en su investigación dos aspectos relacionados con el componente de Adaptabilidad, los cuales fueron: “1). La política para combatir la deserción escolar y la existencia de incentivos para la permanencia; y 2) la política para asegurar que la escuela se adapte a las necesidades especiales de los niños y las niñas pertenecientes a los diferentes grupos poblacionales” (p.98).

Con relación a la Aceptabilidad, el autor sustenta que no existe consenso sobre lo que se entiende sobre una educación aceptable. Por lo tanto, retoma la perspectiva de los derechos humanos, desde dos aspectos: 1) desde la calidad donde la escuela debe

³ En el caso de Bogotá el ensayo se basó en las estadísticas Distritales expuestas por la Secretaria de Educación Distrital SED, por la Subdirección de Programación y Seguimiento a la Inversión Pública (DAPD), por la Veeduría Distrital, el Departamento Nacional de Planeación, el Programa Nacional de Desarrollo Humano y por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

garantizar una educación que desarrolle las habilidades y capacidades de cada niño y/o niña para acceder a una educación superior y 2) Erradicar la discriminación en la escuela, planteando nuevas estrategias y metodologías pedagógicas para el ejercicio de los derechos humanos. Desde estas dos perspectivas el autor “centra su atención en tres tópicos: 1) las políticas para mejorar la calidad, 2) las políticas para disminuir la brecha entre la calidad de la educación oficial y la no oficial de estratos socioeconómicos de altos ingresos y 3) las políticas para promover los derechos humanos en el ámbito del sistema educativo” (Pérez, 2007, p. 85).

Como conclusiones, el estudio expone que sigue habiendo deserción del sistema educativo, especialmente en los primeros grados de la educación pública, (primero, sexto y decimo), correspondientes a la educación básica primaria, básica secundaria y media resalta algunos factores que promueven la deserción, como lo son: la extra edad, los altos costos educativos, la falta de tiempo, de gusto o de intereses para estudiar y la necesidad de trabajar. Según algunos estudios citados por el autor, varios jóvenes deben estudiar y trabajar como resultado de la recesión económica del país. De acuerdo a la investigación y análisis del autor, se evidencia que aún no existe una política nacional que ayude a contrarrestar estas problemáticas. Aunque, se resaltan algunos esfuerzos realizados a través del Plan Sectorial de Educación (2004 – 2008), en el cual se establecen disposiciones para proteger la diversidad cultural y asegurar la Adaptabilidad y Aceptabilidad de la escuela de acuerdo a las necesidades de la población, orientando proyectos como el “programa para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza” especialmente para “los niños y niñas vinculados al mercado laboral, con discapacidad y víctimas del conflicto armado interno” (Ibid, p. 105); es decir, para proteger a la niñez y a la juventud a través de la inclusión.

También, señala que el Ministerio de Educación Nacional -MEN ha establecido algunos lineamientos de política para que los niños, niñas y jóvenes desplazados accedan al sistema educativo y los docentes adapten la educación para ellos y a su vez esta sea aceptable, sin embargo, en la práctica aún no se ha visto reflejada una educación de acuerdo a la necesidades de esta población. En cuanto a los grupos más discriminados como lo son las niñas gestantes y lactantes o con diversa orientación sexual, el Plan

Sectorial de Educación - PSE (2004 – 2008) no dispuso ninguna clase de estrategias para proteger su permanencia en la escuela ni el respeto por sus derechos. Sin embargo, si se muestra el interés de adaptar y dar una educación aceptable para los diferentes grupos étnicos, impulsando la cátedra de afrocolombianidad. De acuerdo con lo anterior, el autor concluye que aún no se han alcanzado las metas para dar cumplimiento al Derecho a la Educación a los ciudadanos y ciudadanas de Bogotá.

Una segunda investigación que retomó los cuatros componentes del Derecho a la Educación expuestos por la profesora Katarina Tomasevski así como diferentes normas internacionales y nacionales, fue titulada: “La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del Derecho a la Educación”, esta es una investigación realizada por Investigadores del Programa de Seguimiento de Políticas Públicas en Derechos Humanos (Prosedher), para la Defensoría del Pueblo en Bogotá, Colombia y publicada en el año 2004.

El principal objetivo de esta investigación fue analizar los alcances y limitaciones que presenta la educación en el aula regular para niños, niñas y jóvenes con discapacidad, analizando las barreras sociales que esta población debe enfrentar para que se les respete el Derecho a la Educación.

Está investigación resalta las maneras erróneas como es vista la población con discapacidad desde las Políticas públicas, estas miradas son: “la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo (...) y, la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad” (Prosedher, 2004, p. 3), desde este punto surgen discursos en los que se naturaliza que las personas con discapacidad no inciden en el desarrollo de sus propias vidas y mucho menos en la construcción de una sociedad, tachándolas de incapaces, enfermas e incluso peligrosas.

La metodología utilizada en la investigación comprende “tres anexos técnicos: 1) una lista de los apoyos especializados requeridos para la integración educativa de niños y niñas con discapacidad; 2) una descripción de la metodología aplicada para el desarrollo del estudio de caso, el listado de los establecimientos educativos visitados y los

formularios empleados para la recolección de la información; y 3) un glosario con los términos técnicos empleados en el desarrollo de la investigación” (Prosedher, 2004, p.5).

Esta investigación muestra la legislación y normatividad que hace el Estado Colombiano con relación a la temática trabajada, también evalúa la política de educación en Bogotá y por último presenta las conclusiones y recomendaciones de la investigación, las cuales son consecuentes a la anterior investigación revisada, donde los autores también afirman que: las políticas educativas, no son coherentes con el principio de la no discriminación, además, la SED no ha preparado medidas que ayuden a garantizar los diferentes componentes del derecho a la Educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, porque aunque algunos asisten a colegios, en ellos no se encuentran docentes ni profesionales especializados y lo que se hace en estas aulas es una integración, más no se da una atención de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y enseñanza, ni tampoco existe una adecuación o adaptabilidad de los planes de estudio, metodologías y materiales, para una educación aceptable.

Además, se evidencia la falta de apoyos para los padres de familia y acudientes con discapacidad en todo el sistema educativo, a quienes, también, se debería tener en cuenta ya que son actores de la sociedad y por ende de la escuela.

De acuerdo con los componentes de Adaptabilidad y Aceptabilidad, los autores expresan “la ausencia de medidas orientadas a adecuar las diferentes estrategias educativas, los currículos, los procesos pedagógicos y las evaluaciones (...) a las condiciones y necesidades de las personas con discapacidad” (Ibid, 53), incluso no hay adaptaciones en los actos culturales y actividades deportivas que se realizan al interior de las escuelas y, resaltan que no existe una política orientada a realizar las adaptaciones necesarias, con relación a todas las facetas en las que la escuela debe intervenir en el desarrollo de cada niño, niña y joven con discapacidad. ProSeDher (2004), afirma que:

La investigación evidenció la falta de docentes especializados para la integración de los distintos tipos de discapacidad, la falta de programas de formación y actualización docente en ésta problemática, lo cual trae como consecuencia que los docentes regulares no incorporen estrategias especiales de educación en sus procesos de enseñanza, dando por sentado que es responsabilidad exclusiva del docente especializado (p.52).

Además, no han recibido apoyo para organizar el PEI, el cual debe definir las estrategias que permitan una mejor atención a los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales –NEE- o con discapacidad, desde la comprensión y el respeto de los derechos humanos. También, se evidencian comportamientos discriminatorios por parte de algunos estudiantes sin discapacidad, padres de familia, docentes y directivos, los autores aseguran que esto se debe a que la comunidad educativa, especialmente

los niños y niñas sin discapacidad no reciben por parte de la escuela procesos que les permitan comprender a las personas con discapacidad como sujetos con los mismos derechos y que los lleve a involucrarse en su enseñanza. Por el contrario, los niños y niñas sin discapacidad continúan viendo a los niños y niñas con discapacidad como seres pertenecientes a universos distintos con los que en ocasiones ni siquiera existen posibilidades de comunicación (Ibid, p. 53).

Esta investigación concluye que en Bogotá aún no se ha logrado garantizar el derecho a la educación a la población con discapacidad.

Una tercera investigación, realizada por la Defensoría del Pueblo con el apoyo del Programa de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas en Derechos Humanos, (ProSeDHer), fue nombrada: “Del componente de adaptabilidad del derecho a la educación en el servicio educativo del sector oficial en Colombia”, realizada en Bogotá y publicada en el año 2012.

Esta, muestra una síntesis de lo observado por los dos relatores de las Naciones Unidas, Katarina Tomasevski y Vernor Muñoz, este último fue el segundo relator a partir del año 2004. La investigación tomó únicamente el principio de adaptabilidad, resaltando las observaciones realizadas al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – DESC, con relación a lo educativo y los avances de jurisprudencia de la Corte Constitucional, entre otros factores que ayudan o dificultan que éste principio se cumpla.

La metodología utilizada en la investigación fue tanto cualitativa como cuantitativa, reconociendo su complementariedad. Triangularon los datos, teniendo en cuenta los tres actores del ámbito educativo: “la visión institucional del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías de educación departamentales y distritales, la visión de los

planteles educativos o entidades prestadoras del servicio educativo, y la visión de los beneficiarios directos como son los estudiantes y sus acudientes” (Ibid, 60). Los instrumentos utilizados fueron entrevistas estructuradas y encuestas aplicadas a diferentes entidades nacionales en el año 2011, también se realizó un muestreo a través del criterio de oportunidad.

Como conclusiones, la investigación expone de acuerdo a la legislación Colombiana y la sentencia T-543 de 1997, que la educación en Colombia es reconocida como parte de los derechos humanos y es una herramienta fundamental para la cultura y el individuo, pero que es de obligaciones recíprocas. El Estado a través de leyes, decretos y normas ha tratado de dar cumplimiento beneficiando y nombrando en estas a grupos minoritarios, como lo son: los grupos étnicos, personas con discapacidad, con talentos excepcionales, entre otros. Sin embargo, el estudio arroja los siguientes resultados: altos niveles de deserción escolar, falta de información adecuada con relación a la cantidad de personas que pertenecen a cada uno de los diferentes grupos vulnerables o discriminados que requieren especial protección, igualmente las entidades desconocen la distribución que se realiza dónde y a quienes se les entregan los subsidios educativos.

Además, el sistema educativo oficial no tiene en cuenta otros aspectos que afectan el pleno desarrollo de la adaptabilidad como lo son el factor económico de las familias, la distribución geográfica de los colegios con relación a las casas de los escolares, los niveles de afecto, quienes ayudan en la realización de las tareas o trabajos extra escolares, el escaso nivel escolar de las familias, entre otros aspectos. Viéndose dificultad del sector oficial para asegurar la permanencia de los niños, niñas, jóvenes y adultos en el sistema educativo Colombiano.

De acuerdo con lo anterior, la investigación aporta algunas recomendaciones dirigidas a las diferentes entidades territoriales y especialmente al Estado Colombiano, para que se pueda garantizar el principio de la adaptabilidad en el sector educativo, similares a las expuestas en el primer estudio presentado en este capítulo.

Por último, en el libro “Derecho a aprender: Educación de calidad, educación transformadora”, publicado en el año 2013, el cual fue realizado por la Fundación

Entreculturas y su autor Alejandro Fernández Ludeña, retoma algunos estudios de caso realizados por investigadores en Venezuela, Colombia y España, de los tres estudios que analiza el autor por su pertinencia, se retomarán dos para la presente investigación.

La primera: “Fray Luis Amigo: un oasis en un desierto social. Implementando el sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría en Colombia”, fue realizada en Santiago de Cali, exactamente en el Barrio Manuela Beltrán, en la comuna catorce del Distrito Aguablanca. Éste estudio de caso fue realizado por Rodrigo Acevedo y Sandra Rocio Obando, del Centro Educativo Fray Luis Amigó y Nicolás Riveros, de Fe y Alegría Colombia.

El objetivo de la investigación fue implementar el sistema de mejora de la calidad que creó Fe y Alegría, el cual se viene desarrollando en Colombia desde el 2006. Este plan denominado “SMCFyA es un modelo que invita a que la escuela se re-piense y se re-construya, a partir de un trabajo enfocado a la pedagogía. Su lógica permite que un centro, a partir de un ejercicio contextualizado y participativo, identifique problemas, construya planes de mejora, los implemente y sistematice la experiencia” (Fernández, 2013, p.117). En este estudio de caso lo primero que se hizo fue: documentar y organizar las acciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a convivencia y construcción de ciudadanías. Y en la segunda parte se organizó un plan de acción que se encuentra dividido en dos líneas de Trabajo: “Fortalecimiento de la propuesta educativa” y “comunidad educativa gestora de un ambiente inclusivo y equitativo”.

Esta investigación explica claramente la problemática y el contexto de este Centro educativo, y presenta algunos interrogantes que tenían los maestros antes de implementar el sistema de mejora de calidad, similares a las que suscitaron en la presente investigación en cuanto a las formas de enseñar o qué enseñar desde y respetando las diferencias. Y que por estas mismas situaciones también se decide realizar dicha investigación.

La metodología utilizada fue la de estudio de caso, en este se realizaron análisis del contexto, en los que se observaron las realidades de los estudiantes, sus familias y del barrio anteriormente nombrado. Una de las problemáticas que se observó, fue la falta de

atención a las personas con discapacidad. Lo cual llevó a implementar un Proyecto de inclusión del 2007 al 2010 y de acuerdo a los resultados se amplió del 2010 al 2013.

Las conclusiones y resultados de la investigación resaltan el beneficio que tuvieron varios niños, niñas y jóvenes, que antes no tenían la posibilidad de acceder al sistema educativo, el autor afirma que con este proyecto “anualmente se han atendido aproximadamente entre 35 y 40 estudiantes en situación de discapacidad junto con sus familias, así como 100 estudiantes en situación de desplazamiento y vulnerabilidad económica han sido integrados en el aula regular” (Ibid, p.120).

Lo anterior se logró a través de la transformación de las practicas pedagógicas, desde un enfoque curricular inclusivo, además, desde el SMCfyA se plantaron acciones de mejora, “la propuesta pedagógica inclusiva, por lo tanto, se hace realidad a partir del trabajo y la integración de los siguientes contenidos: flexibilidad curricular; experiencia de la diversidad como oportunidad; apoyo profesional permanente; inclusión de género; capacidades y competencias para la vida; pastoral social y la adaptación de planes de aula” (Fernández, 2013, p.121). También, se realizaron talleres pre-vocacionales, clases de artística, planes de trabajo para cada estudiante con discapacidad e informes donde se resaltan los avances, debilidades y las recomendaciones, estos fueron los cambios que se realizaron al interior del Centro educativo con el fin de adaptar la escuela a los niños, niñas y jóvenes. Dando una educación aceptable desde una propuesta de educación afectiva, flexible y efectiva.

Además, el autor resalta que para alcanzar los objetivos propuestos ha sido importante el trabajo articulado entre los docentes, padres de familia y otros profesionales en el aula con el fin de lograr ambientes de aprendizaje estimulantes para los niños y niñas con NEE, “uno de los elementos clave para ir alcanzando nuestros objetivos ha sido el trabajo articulado entre el docente y los profesionales de apoyo de la institución (...) de igual forma, hemos identificado que en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas con NEE, es fundamental el acompañamiento y grado de compromiso de los padres y las madres de familia, que además de reforzar el trabajo que se realiza en el centro, provee un apoyo emocional básico. (Idem). De igual forma se

ve la necesidad de que los docentes, padres de familia y los estudiantes reciban formación para la inclusión, reconociendo el trabajo en red.

La segunda investigación del libro mencionado se titula “España: Calidad Educativa e igualdad de oportunidades: las experiencias de los Colegios La Paz (Albacete) y Padre Piquer (Madrid)”, fue realizada por: Irene Ortega y Yénifer López, de Entreculturas. Esta investigación se divide en dos experiencias. El autor explica que las dos se tomaron porque tienen varios puntos en común y especialmente han ayudado a transformar las vidas de las dos comunidades educativas.

La primera experiencia es realizada en el Colegio San Juan de Albacete, se denominó “el Colegio La Paz: de la cultura de la queja a la cultura de la transformación”, debido a las grandes dificultades convivenciales y académicas entre las familias y el centro educativo durante el 2006, la investigación contextualiza el medio y dificultades de la población, el autor explica que es un centro educativo urbano, ubicado en el barrio La Milagrosa, en el cual se presentan altos niveles de pobreza, exclusión social y violencia, esta institución cuenta “con un 30% de etnia gitana y cierta presencia de alumnado de origen cultural marroquí” (Fernández, 2013, p.128).

De acuerdo a estas problemáticas, la administración pública durante el año 2006-2007, tomo cartas en el asunto cambiando la planta docente y proponiendo un proyecto innovador, cuyo objetivo fue transformar el centro educativo para mejorar la convivencia y el nivel académico de los estudiantes, el primer paso fue dotarse de normas y cambiarle el nombre al Colegio con la participación democrática de toda la comunidad educativa llamándose así el Colegio “La Paz”. Desde ese momento mejoraron las relaciones, logrando solucionar los conflictos mediante el dialogo y viendo la educación como la posibilidad de transformar sus vidas y erradicar la pobreza.

Los factores que ayudaron a la transformación de éste Colegio, según Fernández (2013) fueron: “Un proyecto basado en sólidas investigaciones teóricas y

metodológicas⁴, apoyo de la Administración Pública y voluntad política, inclusión y participación de toda la comunidad educativa en la organización escolar y en los procesos de aprendizaje⁵, profesorado vocacional, comprometido, motivado y bien formado, ampliación del horario de apertura y de las etapas educativas impartidas⁶, elevadas expectativas académicas y vitales del profesorado respecto al alumnado, toda la comunidad educativa empezó a valorar la educación como vía de promoción y transformación Social, la evaluación fue interna participativa con una implementación continua de mejoras y dificultades en el camino, teniendo en cuenta ciertos logros y retos en el horizonte⁷”. De acuerdo con lo anterior, el autor afirma que es evidente cómo a través de este proyecto, mejoró la convivencia bajando los índices de violencia gracias a la democracia y a la inclusión social.

Las conclusiones de la experiencia, son sustentadas desde tres miradas: en la primera, tiene en cuenta los niveles de aprendizaje, en donde afirma que hubo un cambio evidente positivo y especialmente cuando se tiene en cuenta el grado de desigualdad en el cual se encontraban varios estudiantes al iniciar el proyecto, “en el 2006 algunos niños y niñas de 5° de primaria no sabían leer y escribir y la mayoría lo hacía con grandes dificultades. Esos mismos chicos y chicas terminaron la secundaria obligatoria el curso pasado (2012) y muchos estarían en condiciones de estudiar bachillerato si tuvieran la oportunidad” (Fernández, 2013, p.133).

Otra mirada fue en cuanto al clima de convivencia, el cual mejoró significativamente no solo dentro de la institución, sino que las dificultades que se presentan fuera de ella, también fueron solucionadas al interior de la escuela de forma pacífica, el autor destaca

⁴ “con la colaboración del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona” (Fernández, 2013, p.130).

⁵ “Tanto la organización escolar como las metodologías en el aula son inclusivas. Evitan cualquier tipo de segregación por rendimiento o capacidades, aprovechando la heterogeneidad para trabajar en grupos cooperativos interactivos y fomentar el aprendizaje entre iguales. Los familiares apoyan en los grupos interactivos, ya que éstos requieren al menos tres personas adultas por aula”. (Idem).

⁶ “El centro permanece abierto desde las 7 h con el aula matinal, en la que el alumnado desayuna, hasta las 17 h para compensar las necesidades del contexto. Se ampliaron también las etapas educativas impartidas con la incorporación progresiva de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Recientemente han abierto el aula para personas adultas, en la que madres y padres se preparan para obtener el título de ESO, lo cual aumenta sus oportunidades laborales (el colegio tiene convenios de prácticas con algunas empresas) y es un modelo de referencia muy importante para los niños y las niñas”. (Fernández, 2013, p.132).

⁷ “El camino no ha sido fácil y todavía en la actualidad se dan circunstancias especiales que dificultan el proceso. Entre ellas cabe citar la pobreza y la exclusión social de la que parten estos alumnos y alumnas, el bajo nivel formativo de sus familias, una cultura barrial que a menudo ofrece modelos negativos y los escasos recursos con los que cuenta el centro para llevar a cabo su proyecto educativo” (Ibid, p.133).

“el reto, o el anhelo, de que haya más diversidad, ya que toda la población es del barrio y comparte una misma cultura, lo que homogeniza demasiado y resta oportunidades de aprendizaje” (Idem).

Por último, en cuanto a la valoración de la educación y a las expectativas académicas, “se ha dado un cambio radical que se evidencia en dos aspectos: por una parte, la drástica reducción del absentismo; y, por otra, la participación activa tanto de familiares como de personas de apoyo en las aulas y en su propia formación. La mayoría ahora tiene claro que la educación es lo que les va a sacar de la pobreza” (Fernández, 2013, p.133).

Estas conclusiones, se relacionan fácilmente con los cuatro componentes del Derecho a la Educación expuestos por Tomasevski, viendo la educación como la posibilidad para aprender unos de otros, siendo más rica cuando hay mayor diversidad debido a las oportunidades de aprendizaje que se generan desde allí, mejorar la calidad de vida, erradicando la pobreza y mejorar las relaciones convivenciales desde el respeto, garantizando todos los Derechos Humanos.

La segunda experiencia, es la del “Colegio Padre Piquer: las Aulas Cooperativas multitarea”, en España, este colegio se encuentra en el barrio La Ventilla, en Madrid, “ubicado en un contexto social medio-bajo, con casi un 40% de alumnado inmigrado de unos 30 orígenes culturales distintos, que cuenta con enseñanzas de educación secundaria obligatoria, formación profesional de grado medio y superior y, bachillerato” (Fernández, 2013, p.128).

En 2003 – 2004, se decidió iniciar con este proyecto de innovación educativa, cuyo objetivo fue incluir a todos y todas en la escuela teniendo en cuenta la interculturalidad, la cual se había vuelto la realidad cotidiana del colegio, la idea era que los estudiantes empezaran a aprender por si solos, es decir que adquirieran la “competencia de aprender a aprender”, acabando con las medidas excluyentes que se habían dado tradicionalmente a través de grupos de apoyo y refuerzo o diversificación curricular. Esta apuesta

pedagógica partió de una “filosofía diferente para abordar la diversidad en las aulas, de una idea de educación más inclusiva pensada desde claves más competenciales que curriculares” (Casado por Fernández, 2013, p.134).

Éste proyecto tuvo en cuenta los siguientes factores, para lograr el objetivo propuesto, según Fernández (2013):

Se concibe la escuela como espacio de inclusión y de generación de oportunidades para todos y todas, cuenta con una pedagogía eficaz, capaz de atender a la diversidad en el aula y de propiciar una experiencia educativa generadora de aprendizaje de competencias para la vida, los docentes trabajan en equipo dentro del aula, con un rol de facilitadores y orientadores de la experiencia educativa⁸, los niños y las niñas trabajan en grupos cooperativos en distintas tareas. Esto redundará en la motivación y favorece el aprendizaje, ya que no todas las personas aprendemos al mismo ritmo ni de la misma manera. En los grupos cooperativos aprenden unos de otros y desarrollan la autonomía. Además, adquieren valores y actitudes como el diálogo, el respeto, la valoración de sus fortalezas y la aceptación de sus debilidades; aprenden a responsabilizarse con el grupo, a resolver conflictos y a tomar decisiones conjuntas, el aprendizaje es globalizado, por ámbitos científico y sociolingüístico y no por asignaturas estancas. Elaboran sus propios materiales didácticos y trabajan por proyectos o problemas, de manera experiencial y activa, los agentes educativos se coordinan con otros agentes sociales que pueden apoyar la labor educativa del centro⁹, el Departamento de Orientación juega un papel importante en la atención a la diversidad y la inclusión de todo el alumnado y cuenta con un sistema de evaluación interna que les lleva a estar en un continuo proceso de mejora (p. 135 - 136)

Los logros alcanzados por este proyecto fueron significativos, no solo en cuanto a lo académico, sino también a lo convivencial y aptitudinal, como asegura Fernández (2013): “Pero los logros no solo están relacionados con el éxito académico. De hecho, prefieren destacar todo lo que *“normalmente no se mide en las pruebas externas”*, aunque ellos sí lo evalúan a través de procesos internos: el clima de convivencia, la motivación del alumnado, la satisfacción de las familias, la motivación del profesorado y

⁸ “La presencia de varios profesores y profesoras en el aula facilita la atención individualizada al alumnado y la referencia continua del tutor ofrece seguridad afectiva” (Fernández, 2013, p.135)

⁹ “Destaca el papel del Centro de Atención a las Familias de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, que permite derivar a especialistas en terapia individual y familiar a los alumnos y alumnas que lo necesitan. De esta forma, se pueden abordar situaciones que exceden el ámbito escolar, pero que tienen una gran repercusión en la vida y, por tanto, en su aprendizaje”, (Ibid, p.136).

la cultura docente, así como el desarrollo de competencias y valores “*para la vida*” (p.135).

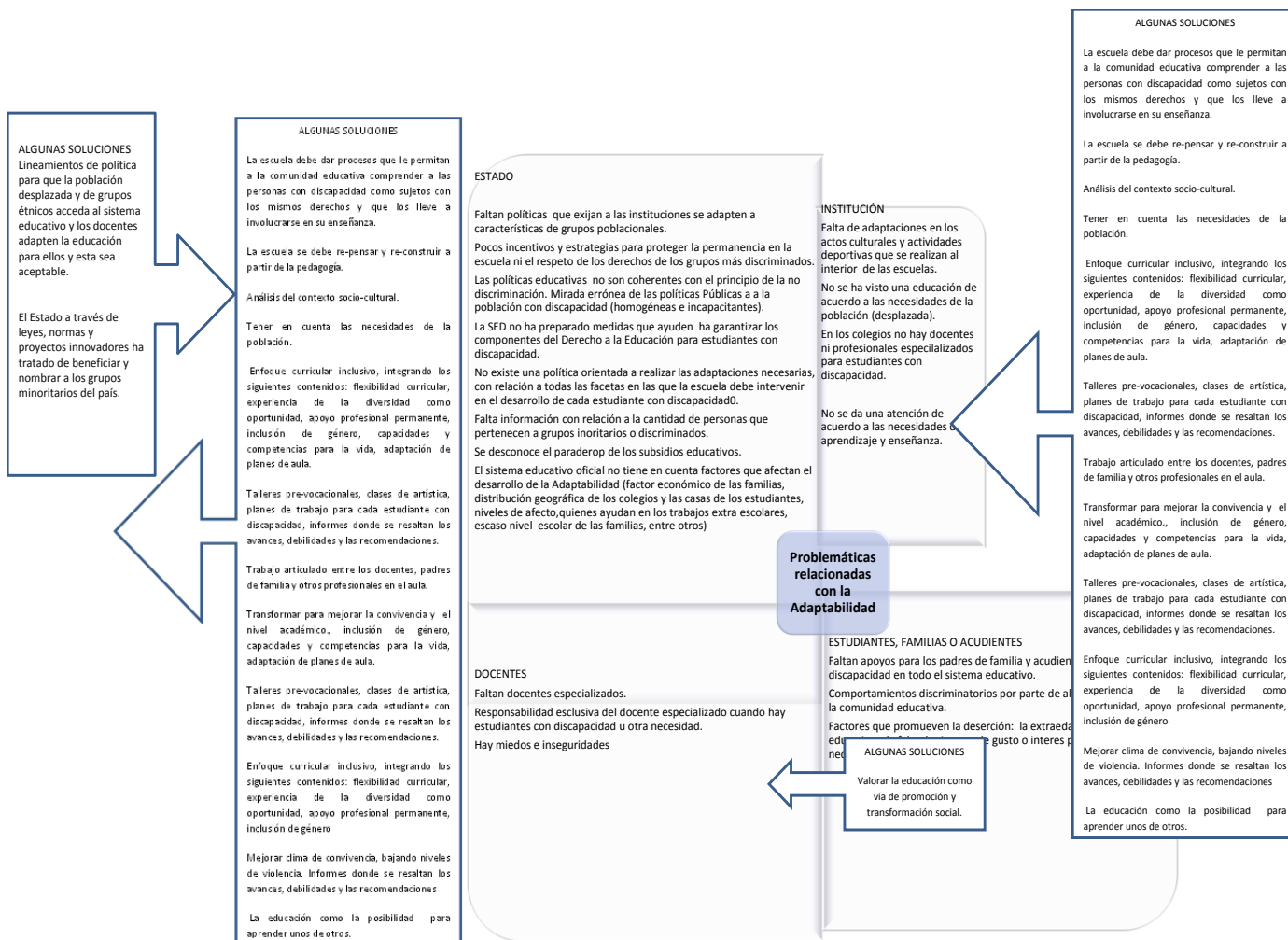
Como conclusiones de la experiencia, de acuerdo con los logros alcanzados con el proyecto del Padre Piquer, “las Aulas Cooperativas multitarea”, afirma el autor: En la primera, el clima de convivencia mejoró significativamente debido a que los conflictos se solucionan inmediatamente y en el sentido que todo es más dinámico ayuda también para solucionarlos, en cuanto a la motivación de los estudiantes también se han visto grandes beneficios, por ejemplo: asisten a clase felices, los jóvenes no faltan a clase y la atención ha mejorado debido a la cantidad de docentes por aula¹⁰, las familias están más satisfechas con los procesos educativos de sus jóvenes, sin embargo algunos no cuentan con los recursos suficientes para apoyarlos, en cuanto a la motivación del profesorado y su cultura ha tenido varios cambios, entre ellos trabajar más en equipo lo que ha ayudado a aumentar la creatividad, su profesionalización y tener mayor apoyo entre compañeros. Sin embargo, chocan con la filosofía de la evaluación que sólo tiene en cuenta el conocimiento de ciertos conceptos por parte del estudiante, como afirma Fernández (2013): “Pero todavía hay recelos entre algunos profesores y profesoras, debidos en parte al choque entre la filosofía de las Aulas Cooperativas Multitarea y lo que prima en las evaluaciones educativas, que siguen centradas en la adquisición de determinados contenidos conceptuales. Por eso, para algunos la inercia y la presión por “terminar el temario” sigue siendo excesiva”. De acuerdo al rendimiento académico y compensación de desventajas, se han evidenciado un rendimiento académico bueno, pero lo más importante para resaltar es que este tipo de “Aulas multitareas”, han ayudado a compensar los niveles de desventaja entre los estudiantes disminuyendo las brechas de conocimientos. A pesar de estos logros sigue habiendo temores especialmente de los docentes en relación con las pruebas estandarizadas, que se realizan a nivel nacional e internacional.

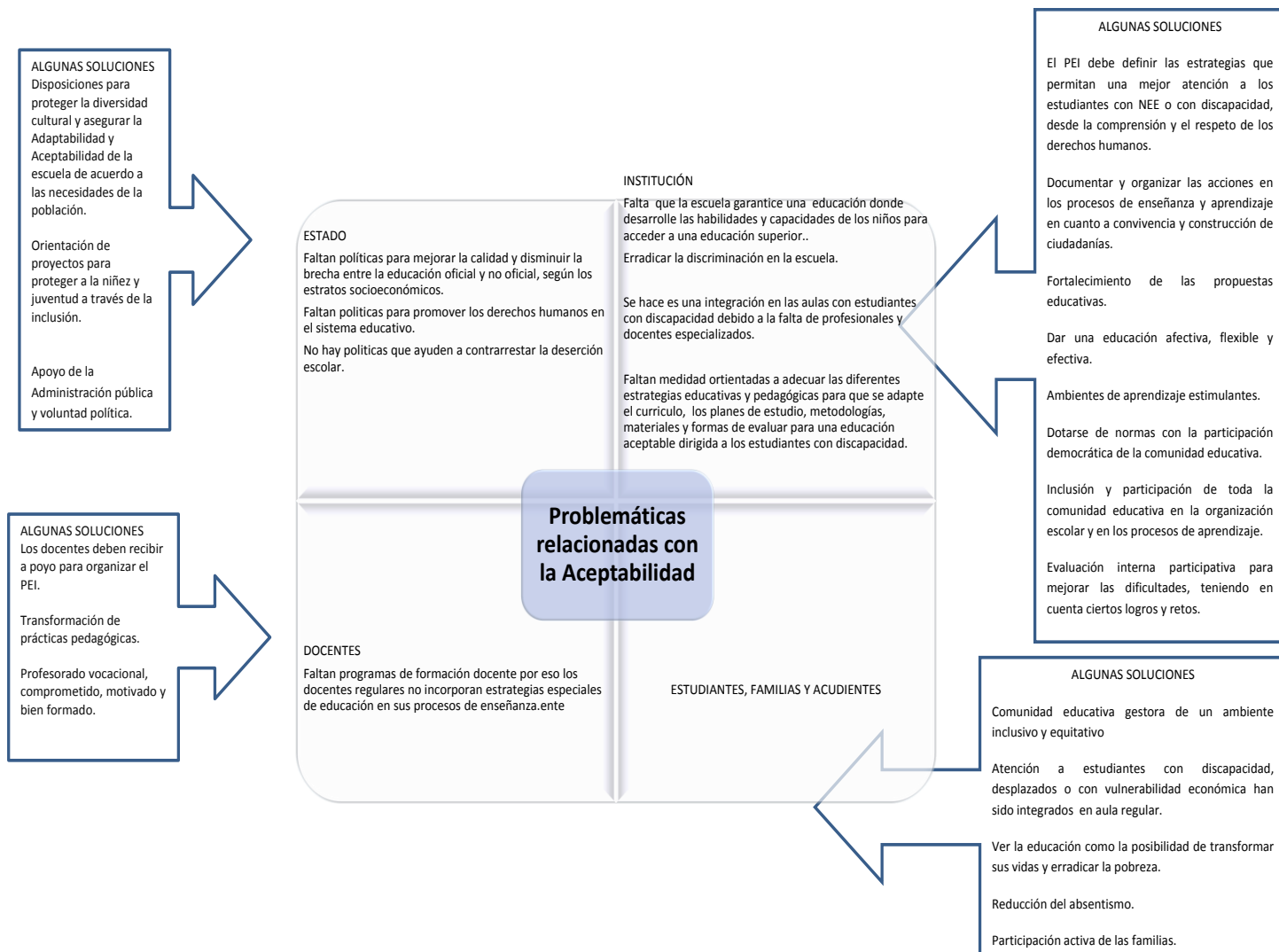
¹⁰ “El nivel de absentismo se ha reducido prácticamente al 0%. Los niños y niñas acuden contentos y encuentran un espacio seguro en el que crecer. La atención al alumnado ha mejorado también por el hecho de estar tres o cuatro docentes en el aula”. (Fernández, 2013, p. 137).

Al revisar las anteriores experiencias pedagógicas, el autor afirma que se puede decir que son experiencias que dan luces para mejorar la educación en situaciones de pobreza que permiten la inclusión social, cambiando la perspectiva de educación no solo como aquella que aporta unos conocimientos teóricos sino que aporta para la vida, mejorando las relaciones inter e intrapersonales, desde una mirada de valores para mejorar la convivencia. También, permite que los docentes y directivos docentes innoven y ayuden a transformar la escuela, como orientadores del conocimiento, pero sin que pretendan ser los únicos formadores, “esto supone que el profesorado no sea, ni pretenda ser, la única fuente de conocimiento” (Fernández, 2013, p. 139), abriendo la posibilidad que otros adultos ingresen al aula, realizando diversas tareas simultáneamente dentro de la misma y así facilitar el aprendizaje, lo cual ayuda a centrar mejor la atención de los estudiantes y a su vez se sientan más motivados teniendo varias posibilidades para aprender lo mismo.

De acuerdo con lo anterior, se pueden observar diferentes problemáticas que se han venido presentando en algunas escuelas Colombianas en las cuales se dificulta garantizar el Derecho a la Educación de todos los niños y niñas ya que por diferentes motivos no han cumplido con los principios del Derecho a la Educación establecidos por Tomasevski los cuales hacen referencia a las 4A (Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad).

A continuación se encuentran dos gráficos donde se retoman aspectos de las anteriores investigaciones, resaltando las dificultades observadas para garantizar el Derecho a la Educación como también algunas soluciones encontradas a través de transformaciones educativas e innovaciones pedagógicas realizadas en escuelas de Colombia y de otros países, en estos gráficos se resaltaron solo lo relacionado con los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad debido a su pertinencia con la presente investigación.





Metodología

Paradigma o Enfoque Interpretativo

La presente investigación se adscribe al enfoque interpretativo, el cual nace como una apuesta para realizar investigaciones en las ciencias sociales, haciendo alusión a los fenómenos sociales que están regulados por unas normas. Por lo tanto, abre un espacio y da un lugar a las investigaciones educativas.

Lincoln y Guba citados por González, (sfc), explican que este enfoque está constituido por cinco axiomas:

1. La naturaleza de la realidad. Frente al concepto positivista de la realidad simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Esto implica la renuncia al ideal positivista de la predicción y del control. El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos.
2. La relación entre el investigador u observador y lo conocido. Frente al concepto positivista del dualismo y de la independencia del investigador y del objeto investigado, el concepto de la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido. Se postula que ambos son inseparables.
3. La posibilidad de generalización. Frente a la aspiración positivista del desarrollo de un cuerpo nomotético de conocimientos bajo la forma de generalizaciones universales, la aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación.
4. La posibilidad de nexos causales, frente a la suposición positivista de que toda acción puede ser explicada como el resultado (es decir, el efecto) de una causa real que la precede en el tiempo, la suposición de que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos.
5. El papel de los valores en la investigación. Frente al planteamiento positivista de una investigación libre de valores, el planteamiento de que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores. En concreto la investigación está influida por: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; c) la elección de la teoría sustantiva utilizada para guiar la recogida y el análisis de los datos y la interpretación de los datos; d) los valores que hacen parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo. (p.228 – 229)

De acuerdo con lo anterior, el paradigma interpretativo tiene como objetivo estudiar los fenómenos, y “renuncia al ideal objetivista de la explicación”, (González, sfc, p. 232) ya que las realidades dependen de la subjetividad humana y no siempre configuran la actividad y el pensamiento del ser humano sino que se centran en las situaciones particulares. Por eso es importante entender a qué hacen alusión los autores cuando resaltan la oración “la comprensión de los fenómenos”. En primer lugar Dilthey citado por González, (sfc) afirma que la comprensión es un “modo de aprehensión de los objetos de las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales” (p.232). Por otra parte Gadamer confirma lo que ha sustentado Dilthey, sin embargo piensa que no solo la comprensión es un método para las ciencias del espíritu sino que además está directamente relacionada con la parte histórica y social del ser humano, dando prioridad a la importancia del lenguaje que contribuye a perpetuar las tradiciones y sus significados.

En el segundo axioma los autores manifiestan que el investigador y el objeto investigado son inseparables por la interacción e influencia que nace entre ellos y el instrumento clave es el lenguaje ya que este constituye al objeto y determina un espacio y un tiempo determinado en un lapso de tiempo histórico.

En los siguientes axiomas hacen referencia a la importancia de comprender las diversas realidades, pero sin tratar de explicar o de determinar causas y efectos. Lo que realmente busca el paradigma interpretativo es comprender las diferentes realidades en las que se encuentra expuesto o relacionado el ser humano que en este caso los autores lo denominan el instrumento de investigación, para lograr esto se necesita que la investigación sea ordenada por categorías para una mejor comprensión y llegar al propósito logrando describir el objeto de investigación, sin generalizar el conocimiento, pero si aportando a él. Como lo afirman Berger y Luckmann citados por González (sfc), quienes expresan que en la investigación social ya no se busca una pretensión de identificación de lo verdadero sino lo que se busca es lograr discursos que produzcan efectos de verdad, por lo tanto en las investigaciones se “tipifica las experiencias, permitiendo incluirlas en categorías amplias, dentro de las cuales adquieren un sentido

para los sujetos (p. 234). Ya que se debe entender que los fenómenos se encuentran permanentemente en influencia mutua.

Teniendo en cuenta los anteriores axiomas, Lincoln y Guba citados por González, (sfc), explican que de ellos se derivan algunas características, propias de la investigación interpretativa, las cuales se evidencian en la presente investigación de la siguiente manera:

Tabla 1

Paralelo del paradigma o enfoque interpretativo y la presente investigación

Axiomas de la investigación interpretativa	Investigación: Caracterización del estado actual de los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad desde el marco del Derecho a la Educación en el nivel transición de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta
1. Ambiente natural. Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.	El ambiente natural de la presente investigación es la IED Arborizadora Alta, donde se relacionan todos los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa, en donde se pueden observar diferentes tipos de relaciones entre si y la influencia del contexto y la cultura Colombiana.
2. El instrumento humano. En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de investigación (...)	En esta investigación se observaran las relaciones que se establecen entre los sujetos pertenecientes a la IED con relación a sus diferencias y a lo educativo.
3. Utilización del conocimiento tácito. (...) el conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.	La presente investigación inició de acuerdo a los conocimientos y vivencias de la investigadora en la IED, quien ha observado por algunos años dificultades de diferente índole las cuales le han suscitado diferentes sentimientos e interrogantes a nivel personal y profesional.
4. Métodos cualitativos. Estos métodos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.	En la presente investigación se trabajará con un método cualitativo el cual permite que se observen, interpreten y contrasten los diferentes datos hallados en la investigación, y así poder llegar a una teoría fundamenta de las realidades que se viven al interior de la IED.

- | | |
|---|--|
| <p>5. Análisis de los datos de carácter inductivo. El investigador interpretativo prefiere el análisis inductivo porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.</p> | <p>La construcción de datos se diseñó a partir de pre categorías resultado de los antecedentes y referentes teóricos, sin embargo, esto no limitó las categorías de análisis puesto que al seguir el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, las categorías fueron surgiendo desde los datos, permitiendo amplitud y diversidad de lecturas de la realidad.</p> |
| <p>6. Teoría fundamentada y enraizada. Se supone que la teoría se conforma progresivamente, “enraizada” en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación.</p> | <p>El análisis de datos se realizará siguiendo el procedimiento sugerido por Strauss y Corbin denominado teoría fundamentada. En este, a partir de la comparación constante de datos, el microanálisis o análisis línea a línea, la saturación teórica y la formulación de preguntas, se organizarán los datos y constituyendo categorías que dan cuenta de la comprensión de la realidad. Así, los resultados partirán de los datos y discutirán con las teorías.</p> |
| <p>7. El informe tiene la forma de estudio de casos. No se trata de un informe de carácter técnico. Esto significa que ha de recoger, entre otros aspectos, una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos.</p> | <p>Como estudio de caso, el informe de investigación permitirá profundizar desde diferentes sujetos y lugares en el contexto y relaciones del IED desde el interés por el Derecho a la educación. La investigadora dejará oír su voz a partir de los diálogos con los sujetos, la selección de documentos, citas, autores y de la interpretación propia de los datos.</p> |
| <p>8. Criterios especiales para la confiabilidad. Las especiales características de la investigación interpretativa exigen unos criterios diferentes para valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad de la investigación interpretativa se propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera. (p. 229 – 230).</p> | <p>La presente investigación está sustentada a lo largo de la misma a nivel teórico y a través de los datos obtenidos en la misma, en donde se exponen citas largas las cuales sustentan lo escrito por la investigadora.</p> |
-

Nota: Elaboración propia de la autora a partir de Lincoln y Guba citados por González, (sfc), y sus interpretaciones con relación a las características del paradigma o enfoque interpretativo con relación a la presente investigación.

De acuerdo con los anteriores axiomas de la investigación interpretativa, que son expuestos en la Tabla N°1, se puede afirmar que el lenguaje constituye y ayuda a que las investigaciones interpretativas logren comprender fenómenos sociales a través de su observación. Pero, ¿Cómo realizarlas o qué se debe tener en cuenta para que se han fiables?

El interpretativismo tiene algunas características que involucra lo etnográfico, fenomenológico, hermenéutico y simbólico, del cual son propios los estudios de caso, la observación participante y las entrevistas y encuestas sin estandarizar. También, se debe tener en cuenta que la contrastación cualitativa “influye en la práctica al ofrecer a los sujetos la posibilidad de reconsiderar sus actitudes, creencias y maneras típicas de razonamiento que están en la base de la práctica” (González, sfc, p. 243).

La investigación interpretativa es democrática y su conocimiento esta enraizado en la interacción y colaboración entre el investigador y los participantes, sus resultados aportan a nivel social, ideológico, valorativo y personal además da puntos de partida para iniciar nuevas indagaciones.

Para lograr lo anterior, es importante tener en cuenta que el investigador observe las realidades y fenómenos en el contexto habitual, por eso el análisis de datos debe ser inductivo el cual permite esa observación y organización de los hechos o situaciones para una contrastación fiable y así comprender y describir mejor las realidades.

Además, también es importante que el investigador tenga en cuenta el último axioma que los autores hacen referencia, en donde se debe comprometer con los valores del contexto. Así se lograría la confiabilidad y fiabilidad de la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la presente investigación se tomará el enfoque interpretativo el cual estudia los aspectos sociales entre ellos lo educativo, se centrará en el estudio de caso, cuyo objeto de estudio son las condiciones alcanzadas y a construir

desde los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad Escolar desde el Marco del Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta, es decir, se identificará en qué momento se encuentra la institución con relación a estos dos principios y con base a los resultados y su análisis, se darán algunas recomendaciones para el grado transición que ayuden a concretar el Derecho a la Educación.

Diseño: Estudio de Caso

Vélez y Galeano citados por Cifuentes (2011), “clasifican los estudios de caso como estrategia investigativa de descripción, interpretación o evaluación de una realidad social particular” (p. 48) la cual, puede darse en una entidad o institución social y/o educativa, y así comprender en profundidad los fenómenos.

Uno de sus propósitos es el comprender y analizar ciertas problemáticas sociales en un contexto determinado para buscar alternativas de solución y mejorar la calidad de vida de los sujetos, observándose la interacción entre los actores y los contextos en los que se encuentran, analizando “todas las partes que las componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Muñoz y Serván citados por Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín (sfc), p. 3), basándose “en el razonamiento inductivo, al manejar múltiples fuentes; privilegian los sujetos inmersos en la situación problemática. Implican un examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno como un programa, un proceso, una institución, un grupo social” (Cifuentes, 2011, p. 49).

Además, los autores señalan que en este tipo de estudio, el modelo de análisis debe ser inductivo porque se debe organizar el trabajo investigativo a través de categorías que se relacionen directamente con los trabajos teóricos o investigativos, los cuales ayudan a sustentar, ratificar o desafiar la nueva investigación y el conocimiento, logrando así profundizar y comprender el caso investigado.

Además, el estudio de casos da ciertas ventajas a nivel socio educativo como lo señala Latorre citado por Barrio et al, las cuales son: una mejor profundización de la investigación en un tiempo, espacio y recursos limitados, da la posibilidad de retomar y estar abierto a las diferentes condiciones personales o institucionales, favoreciendo el trabajo cooperativo e interdisciplinar que ayude a tomar decisiones y rompa con prejuicios o preconcepciones de los implicados, de esta manera contribuirá al desarrollo personal y profesional.

Fuentes de Datos

En el presente estudio de caso se definieron dos fuentes de datos principales:

1. Documentales: El Manual de Convivencia de la institución en el cual se encuentra el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes –SIEE-, el plan de estudios, el proyecto “Mariposa” en el cual se encuentran expuestos todos los proyectos transversales que se trabajan en la sede B y tres planes de aula de las maestras de transición correspondientes al año lectivo 2014.
2. Sujetos participantes: Directivas de la institución (coordinador de ciclo I y la rectora), cuatro maestras de transición y once niños y niñas de los cuales en el momento de la aplicación de la entrevista seis cursaban el grado transición y cinco el grado primero.

Tabla 2

Síntesis fuentes documentales

Sujetos Participantes				
Directivos	Maestras de Transición	Niños y niñas de Transición	Niños y niñas de Primero	Total de niños y niñas participantes
2	4	6	5	11

Fuente: Elaboración propia de la Investigadora.

Los niños y niñas como participantes activos de la investigación, entrevistas grupales.

Durante décadas se ha venido naturalizando cierto lenguaje de los adultos hacia los niños y niñas donde “se ha tendido a confundir a los menores con seres presociales o agentes sociales incompletos, lo que ha conducido a la subestimación de la actividad de los mismos en tanto constructores activos del espacio social que les rodea así como de las interpretaciones interiorizadas sobre el funcionamiento de la vida social”. (Rodríguez, 2006, p.66), viéndose así un adultocentrismo, utilizando a los niños en las investigaciones como objetos de estudio más no como participantes activos de ellas, sin embargo ya en el siglo XXI se ha dado mayor participación a los niños y niñas en las investigaciones contemplándose como parte de la sociedad a nivel social, moral, cultural y estructural.

De esta manera se han ido posicionando como sujetos partícipes y activos de la sociedad, en donde logran interactuar, sentir, percibir, interpretar y aprender del entorno donde viven o donde asisten. Lo cual ayuda a que nazca una nueva visión de las diferentes situaciones, conceptos y concepciones que los adultos tienen, permitiéndose así una nueva mirada a lo convencional, a lo que se ha establecido del mundo y de las diferentes situaciones y relaciones con el otro desde el punto de vista del adulto.

Milstein (2006) explica que es importante tener en cuenta a los niños y niñas en las investigaciones ya que ellos son actores sociales y seres importantes en la reproducción cultural. El no dejarlos participar en las investigaciones implica dejar versiones o sucesos fuera de ellas, es decir, al no hacerlos partícipes puede que la investigación se sesgue porque solo se toma el punto de vista de un grupo, el de los adultos. Sin embargo, el realizar una investigación en la que sean partícipes activos los niños y niñas, ha sido visto desde diferentes miradas, ya que esto ocasiona un desafío metodológico el cual implica “plantearse cuáles son las técnicas de investigación y las estrategias metodológicas idóneas para realizar la aproximación a la infancia” (Rodríguez, 2006, p. 67), y a la vez dejar de subestimarlos.

Rodríguez (2006) y Barreto (sfc) llegan a la conclusión de que es importante e idóneo que las investigaciones en las que participen los niños y niñas sean de corte cualitativo ya que es el más adecuado para estudiar la realidad cultural y social de la infancia. Esta mirada cualitativa coincide con la presente investigación.

Rodríguez (2006) resalta la entrevista grupal como una técnica que permite y posibilita la actividad grupal y relacional entre el niño, el adulto investigador y el objeto de estudio, teniendo unas relaciones simétricas en la investigación y con un principio ético y de responsabilidad, de los adultos hacia los niños permitiéndoles decidir a los menores su deseo o no de participar en la investigación.

Además, el autor explica: “la entrevista grupal como una técnica de investigación adecuada para el estudio de los procesos de construcción del mundo social de la infancia, recomendable en la medida en que respeta el mismo contexto de desarrollo de la población infantil, que tiene lugar en esencia, en el interior de los distintos grupos de pares que contienen a los menores de edad, y no individualmente” (Rodríguez, 2006, p.71). Viéndolos como sujetos activos con autonomía y a su vez como representantes en contextos socioculturales.

Por otra parte, se puede decir que los niños y niñas al participar en una investigación igualmente aprenden de su entorno de acuerdo a la posición que ocupan en él, dándose la posibilidad de una mejor convivencia e interacción, diferenciando los modos de ser, de estar y de sentir haciendo comentarios críticos con relación a la investigación y algo relevante es que permite tener otra mirada a lo que ya se encuentra “naturalizado” por los adultos permitiendo que se transformen sus percepciones.

Al realizar una entrevista a niños y niñas, es necesario que se adecuen y se tengan presentes algunos aspectos como: la estructura de la entrevista, cómo preparar al niño o a la niña para ella, qué preguntar y qué lenguaje utilizar. Por eso, es importante tener en cuenta el contexto en el que se va a realizar, porque dependiendo del propósito, procedimiento y técnica que se genere antes y durante la entrevista dependen de los resultados de ella.

De acuerdo con la estructura de la entrevista, Smith, Taylor y Gollop (2010), explican que es importante tener en cuenta el contexto y el proceso, considerándose factores como dónde y cuándo realizarse, lo cual es necesario para que el niño o la niña se sientan cómodos y se preparen para la misma, en donde se debe ser cuidadoso y darles confianza para que se sientan cómodos, por ejemplo: es necesario hablar con él o ella antes de la entrevista contarle quien es usted, por qué está ahí, para qué es la investigación y cuál es el papel que ellos pueden desempeñar si lo desean, explicándoles porque son importantes sus opiniones y puntos de vista lo cual ayudará a que el niño o niña comprenda la situación y no se estrese, por lo tanto la explicación debe ser clara.

En el presente estudio de caso de acuerdo a los beneficios que aporta el enfoque cualitativo y la entrevista grupal como método de recolección de información se decidió, realizar cuatro entrevistas grupales, en las cuales participaron dos o tres niños y niñas en cada una, cuyo único requisito fue que estuvieran cursando o hubiesen cursa el año inmediatamente anterior el grado transición en la institución, ya que las entrevistas fueron aplicadas en el primer semestre del 2015 y los niños y niñas que se encontraban en transición en ese momento hasta ahora estaban iniciando su año escolar, mientras que los niños y niñas de grado primero habían acabado de culminar su experiencia en este grado, por tal razón, se aplicaron las entrevistas a seis niños y niñas de transición y a cinco de grado primero.

Para realizar las entrevistas se dialogó inicialmente con las directivas de la institución y con las maestras (dos del grado transición y dos del grado primero), a quienes se les solicitó permitir entrevistar a los estudiantes durante la jornada escolar, momento que es apropiado para la aplicación de los instrumentos como lo mencionan Smith et al. (2010). Además, también se les comentó en qué momento específico se realizarían ya que se optó por aplicarlas después de la hora de descanso, como es recomendado por las autoras, quienes afirman que es conveniente realizarlas en ese momento o en un receso para no tener que sacar al niño o a la niña del aula ya que si se hace pudiese interrumpir alguna de las actividades que les guste y no tendrán la misma disposición para contestar la entrevista.

Igualmente, se dialogó con los niños y niñas para saber a quienes les interesaba participar en la investigación, siendo claros con lo que se iba a realizar, explicándoles que la entrevista es confidencial, dándoles a conocer el proceso, por ejemplo: que esta sería gravada, posteriormente transcrita y que sus ideas, sentimientos y expresiones, se utilizarían en los resultados de la investigación pero a través de un código.

Además, se les dio la opción de decidir si deseaban o no participar de la investigación; explicándoles que la entrevista estaba dirigida a ellos y ellas porque los adultos desconocemos las respuestas y por eso era necesaria su ayuda, además si no sabían alguna respuesta lo podían decir o si no deseaban contestar alguna pregunta lo podían hacer, de ahí se determinó que niños y niñas querían participar y que padres de familia lo autorizaban.

Al aplicar las entrevistas se tuvo en cuenta un lugar el cual fuese familiar para ellos y ellas, por eso se optó por realizarlas en los diferentes salones de transición y en una oficina que se encuentra vacía en la sede B, con el fin de que los niños, niñas y entrevistadora se sintieran cómodos y a la vez se minimizaran aspectos que pudieran distraerlos o presionarlos. Teniendo en cuenta lo expuesto por Smith et al. (2010), quienes afirman que es importante realizar la entrevista en un lugar que no ejerza presión sobre el niño, por ejemplo no es conveniente realizarla en la oficina del coordinador, se debe realizar en un lugar cómodo para el niño y el entrevistador, reduciendo aspectos que puedan distraer al niño, por ejemplo: “(...) es importante que los niños sean entrevistados sin otras personas presentes, ya que esto puede distraerlos o dificultar que se expresen abiertamente” (Ibid, p.62). Sin embargo, si el niño desea que otra persona lo acompañe debe respetarse su decisión, además es necesario atender sus necesidades individualidades y culturales, en el presente estudio de caso al aplicar las entrevistas ningún niño o niña solicitó ser acompañado, además se sentían seguros al estar con otro u otros compañeros o compañeras de su curso.

Otro aspecto importante es cómo hacer que el niño o niña diga lo que piensa, para lograrlo es necesario “la secuencia de la entrevista y las preguntas que se hagan” (Ibid, p.69), por lo tanto, en la presente investigación se decidió realizar en un primer momento las preguntas relacionadas con sus familias y lo que estas piensan en casa

sobre el colegio, con el fin de aumentar la confianza de los niños y niñas hacia la entrevistadora como lo recomiendan las autoras Smith et al. (2010), y a la vez dando paso a uno de los intereses de la investigación.

Las preguntas de las entrevistas semiestructuradas en profundidad dirigidas a los niños y niñas de la presente investigación, se organizaron de la siguiente manera:

- a. En un primer momento se preguntó acerca de las familias de los niños y niñas y sobre qué piensan estas en casa de la IED Arborizadora Alta.
- b. Luego, lo que les gusta y lo que no les gusta del colegio.
- c. También, sobre los compañeros y compañeras del salón de transición.
- d. Y aspectos como que hacían ellos y ellas para que la profesora supieran que querían.
- e. Como se portaban en transición y,
- f. Cómo les gustaría que fuera el colegio.

De ahí, surgieron cuarenta preguntas para realizar en las entrevistas dirigidas a los niños y niñas, debido a la cantidad de preguntas que suscitaron, se decidió aplicarlas en dos y tres momentos con el fin de que los niños y niñas no se sintieran cansados y que en todos los momentos hubiese disposición para contestar lo más claro posible cada interrogante.

Además, al realizar el instrumento dirigió a los niños y niñas de grado primero, se decidió acompañar la entrevista con una galería fotográfica de diversas actividades que se realizaron en el 2014 mientras ellos y ellas cursaban el transición, con el fin de que les fuese más fácil a los niños y niñas recordar lo vivido en este grado. Las fotografías utilizadas fueron facilitadas por las maestras del nivel a la entrevistadora.

Instrumentos

Entrevista semiestructurada en profundidad.

La entrevista es un método de recolección de información, donde se puede escuchar individual o grupalmente a los sujetos, sus pensamientos, sus opiniones y formas de

sentir. La cual da la oportunidad para que el investigador pueda interpretar y analizar las realidades, situaciones o acontecimientos de un fenómeno de acuerdo a la forma y a lo que se expresa en cada testimonio oral. Vega (2009) afirma que:

Metodológicamente, siempre debe distinguirse si lo que se pretende reconstruir son acontecimientos, procesos sociales o interesa aprehender la dimensión subjetiva del actor: sus vivencias y su universo de sentido. Esa decisión condicionará no sólo el tipo de técnica particular de entrevista que se utilizará, sino que incluso hará más o menos pertinente la utilización de éste instrumento. Si el objetivo de la investigación es la reconstrucción de ciertos acontecimientos, otro tipo de fuentes pueden ser de igual o mayor relevancia que las entrevistas. En cambio, si se busca comprender el universo de sentido del actor, los testimonios orales darán un acceso privilegiado al mismo, difícil de obtener a partir de otros instrumentos y registros (p.1)

En relación con lo anterior, en la presente investigación se utilizará la entrevista, para poder comprender los sentidos, significados, pensamientos y sentimientos de algunos sujetos que hacen parte de la IED Arborizadora Alta respecto a la Adaptabilidad y Aceptabilidad de la escuela para garantizar el Derecho a la educación a todos los niños y niñas, la entrevista será semiestructurada en profundidad dirigida por un entrevistador en este caso por la misma investigadora, para llegar a un dialogo sobre una temática específica, que ayude a recolectar datos de los sujetos a través de un conjunto de preguntas diseñadas con anterioridad, organizadas en un orden específico, pero que son abiertas pues el entrevistador las puede modificar durante su aplicación, para poder profundizar o comprender mejor la temática en estudio.

Este tipo de entrevistas “se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo desde una revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado” (Mayan, 2001, p.16).

Para diseñar una entrevista semi-estructurada se necesita que el investigador tenga unos conocimientos previos ya sea como anteriormente se dijo por una revisión literaria y/o por su propia experiencia, para preparar un cuestionario con preguntas abiertas, claras y neutrales que sean útiles para la investigación y enfocadas a un solo tema. “Para estar seguros acerca de las preguntas y el orden, el investigador ha de probarlas y revisarlas con colegas o amigos antes de llevar a cabo la primera entrevista” (Ibid, p.18).

Además, es importante realizar individualmente este tipo de entrevistas para que el participante no se sienta influenciado por otras personas y logre compartir totalmente su perspectiva con relación a la temática.

Mayan (2001) resalta diferentes tipos de preguntas que pueden ser útiles para obtener información, tales como de opinión, de sentimientos, sensoriales, demografías, de experiencia y de conocimiento. Dado el objeto de estudio de la presente investigación se consideraron pertinentes y útiles para la misma, preguntas de experiencia y de conocimiento las cuales se utilizaron en las diferentes entrevistas aplicadas a algunos sujetos de la IED Arborizadora Alta.

El investigador también prepara preguntas de seguimiento y sondeo para explorar un tema con mayor profundidad. Así, la investigadora del presente estudio de caso estará atenta para orientar respuestas que detallen hechos, solicitar clarificación para comprender mejor mediante expresiones corporales o verbales. Y a demostrar atención ante lo expresado por el entrevistado o entrevistada.

En la presente investigación se realizó el siguiente proceso para la construcción de las entrevistas semiestructuradas en profundidad a maestras y directivos:

1. Se definieron unas precategorías las cuales surgieron de los antecedentes investigativos y el contexto político del derecho a la educación en Colombia, expuestas más adelante en el presente informe (ver Anexo N° 4).
2. Se realizó la escritura y revisión de preguntas por la investigadora y asesora.
3. Se verificaron las preguntas de las entrevistas a través de la aplicación del instrumento a una docente de la institución que por algunos años fue maestra de transición.
4. Se definieron los instrumentos.

En el Anexo N° 2, se presentan las entrevistas que se realizaron a:

- a. Las maestras de transición.
- b. Las directivas de la institución (coordinador de ciclo I y a la rectora)
- c. Los niños y niñas de transición y primero.

Fichas de contenido.

Son un instrumento de recolección de datos que el investigador diseña de acuerdo a sus necesidades, permiten organizar los datos categorialmente de una manera funcional que posibilita mayor facilidad para un posterior análisis y triangulación de la información.

Este instrumento es considerado como un sistema abierto que da la posibilidad de ingresar y organizar la información permanentemente, obtenida “de libros, folletos, revistas, periódicos, videos, audiovisuales y en general todo tipo de documento escrito o grabado” (Fundación Universitaria Luis Amigo citado por Galeano, sfc, p.1).

Cada Ficha según Galeano (2004) debe contener como información básica nueve campos temáticos los cuales son: Localización, número de clasificación o código, número, descripción, contenido, palabras claves, observaciones, tipo de ficha y elaborado por.

En la presente investigación se diseñó la ficha de contenido que se encuentra en el Anexo N° 3.

Precategorías Para Organizar Instrumentos y Recoger Datos

Teniendo como referencia los antecedentes investigativos, los referentes políticos y teóricos de la presente investigación, y la experiencia o realidad empírica de la investigadora en el contexto escolar abordado, se decidió organizar dicha información relacionándola con los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad en la escuela.

De ahí, surgieron en un primer momento precategorias y subcategorias que a la vez dieron paso a que se relacionaran en ellas las problemáticas halladas en las diferentes investigaciones expuestas en los antecedentes investigativos de la presente investigación que dificultan que se garantice el Derecho a la Educación, de estos aspectos se fueron definiendo las preguntas para las entrevistas semiestructuradas en profundidad dirigidas a los sujetos que se nombraron anteriormente y las miradas desde las cuales se

trabajarían los documentos seleccionados para la indagación del objeto de estudio de la presente investigación.

En el anexo N° 4 se encuentra una tabla en donde se exponen las precategorias y subcategorias.

Análisis de Datos: Teoría Fundamentada

Después de recoger los datos se dio el proceso de análisis de los mismos aplicando la teoría fundamentada, la cual fue construida por Glaser y Strauss, quienes se inspiraron en el pensamiento de diversos personajes, entre ellos: Park, Thomas, Dewey entre otros.

Strauss y Corbin (2002), afirman que esta teoría “se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p.21), es decir, la teoría que se genere estará estrechamente relacionada y sustentada por los datos, la cual ayuda a comprender y analizar las realidades sociales y estudiarlas, los autores afirman que este “sistema de investigación es usado por personas y profesionales en campos tales como la educación” (Strauss y Corbin, 2002, p.18).

En la presente investigación se decidió aplicar como metodología para el análisis de datos la mencionada, por dos razones, la primera porque se necesita conocer las realidades que se viven en la IED Arborizadora Alta con relación a los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad de la escuela para que se garantice el Derecho a la Educación, es decir, se necesita evidenciar qué se tiene y qué hace falta para lograrlo, por lo tanto se necesitan datos expresados de una manera cualitativa. Y la segunda razón porque la teoría fundamentada se relaciona directamente con las decisiones metodológicas que se han tomado hasta el momento en el presente estudio de caso, donde se decidió utilizar el enfoque interpretativo para comprender las diferentes situaciones y realidades del objeto de estudio, en donde es necesario la contrastación cualitativa de los datos, además los instrumentos seleccionados para la recolección de los datos también se ajustan a esta línea metodológica, por lo tanto, se puede decir que la razón por la cual se

decide aplicar esta metodología en el presente estudio de caso es porque el problema que se investiga lo requiere.

Strauss y Corbin (2002) explican que para teorizar es importante “no sólo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo” (p32), para que se tengan en cuenta todas las perspectivas que nos arrojan los datos y sus diferentes voces. Lo interesante de aplicar la Teoría fundamentada es que no solo ayuda a visibilizar conceptos sino también los sentimientos, pensamientos y emociones de los sujetos involucrados.

Por consiguiente, en la presente investigación se realizó el análisis detallado de los datos aplicando la codificación abierta, axial y selectiva, definidas de esta manera por Strauss y Corbin (2002) y para ello se utilizó el software Atlas ti como una ayuda informática.

De acuerdo con lo anterior, en un primer momento se ingresó toda la información al Atlas ti, donde aparecen todos las fuentes de datos (documentales y de sujetos participantes), de ahí se inició la codificación abierta, como aparece en el Anexo N° 5, donde se realizó un análisis línea por línea en donde la investigadora tuvo que “leer rápidamente el documento o al menos un par de páginas, y luego regresar para centrarse en una palabra o frase que le sonara como significativa o interesante desde el punto de vista analítico” (Strauss y Corbin, 2002, p.102), generando de esta manera diversas categorías y subcategorías, de donde surgieron un listado de códigos y es ahí donde se pudo observar que aparecieron más categorías con relación a las precategorías con las que se realizaron los instrumentos, viéndose en gran medida un aumento de códigos relacionados con lo convivencial.

Con estos códigos posteriormente se empezó hacer la codificación axial donde a través de mapas, los cuales se ejecutaron manualmente, se fue relacionando cada subcategoría con una categoría, para realizar un ordenamiento conceptual, es decir, en palabras de los autores era necesario clasificar y organizar “las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan estas” (Strauss y Corbin, 2002, p.135), las cuales suscitaron de las comparaciones y relaciones que la

investigadora iba realizando entre los mismos datos, a través de una contrastación constante creando así un esquema interpretativo, es decir, como lo mencionan los autores se buscó un reensamblaje de los datos para un esquema teórico mayor, donde fue necesario plantear preguntas a cada categoría, con el fin de comprender si estas podrían llegar a responderse con los datos hallados. De acuerdo con lo expuesto por los autores, es importante aplicar algunas herramientas analíticas con el fin de “aumentar la sensibilidad, ayudar al usuario a reconocer los “sesgos”, hasta cierto grado y ayudarle a superar “el bloqueo analítico”” (Ibid, p.96) lo cual se logra como se venía diciendo a través del uso de las preguntas las cuales no solo ayudan a profundizar en el objeto de estudio sino también para crear un tipo de estímulos que ayuden hacer pensar e ir analizando o mirando los datos desde diferentes perspectivas, realizando comparaciones ya sean “teóricas o de un incidente con otro o de un objeto con otro, en busca de similitudes y diferencias entre sus propiedades, a fin de clasificarlas” (Ibid, p.103), algunas preguntas pertinentes según Strauss y Corbin (2002) son todas aquellas que abren la posibilidad de dar una respuesta abierta como: “¿Quién? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Con qué resultado?” (p.98), con este tipo de preguntas la investigadora del presente estudio de caso, fue planteando sus interrogantes a los datos, para poder analizarlos mejor y de esta manera organizarlos.

Por último, se realizó la codificación selectiva en la cual según Strauss y Corbin (2002), se integran y pulen las categorías y de ahí se empezó a realizar el informe escrito, el cual se presenta en los siguientes capítulos de la actual investigación, en donde también fue importante analizar los memos que se habían realizado durante la codificación abierta ya que con ellos se podía comprender mejor a que hacía referencia cada subcategoría y desde que miradas podían hacer parte o no de las categorías y es aquí donde se empiezan a relacionar los datos, con lo teórico y lo observado por la investigadora quien hace parte de ese contexto.

Con este proceso metodológico se da la posibilidad de explicar el estado actual del cumplimiento del Derecho a la Educación desde los principios de Aceptabilidad y Adaptabilidad en el nivel transición de la IED Arborizadora Alta.

Contexto Político del Derecho a la Educación en Colombia

La Educación como el Derecho del Estado para garantizar el Progreso de la Nación

Para empezar, se puede decir que el concepto de educación se ha naturalizado creyendo que siempre ha existido y que siempre ha habido una institución llamada “escuela”, que ha tenido la función de educar a niños y jóvenes. Sin embargo no es así, la escuela nació durante la época de la Colonia como el resultado de un enlace de acontecimientos relacionados con el poder y la economía del país, cuando “el gobierno” en manos de los españoles vio la necesidad de utilizar a los ciudadanos con el único propósito de mejorar la economía de la nación para el progreso y el desarrollo de la misma, desde ese momento una de sus metas fue aumentar el número de la población y empezar un trabajo arduo para el cuidado y protección de la infancia, de esta manera aseguraría mayor cantidad de mano de obra para los próximos años. De ahí que, “los niños representaban un valor político, económico y religioso. Percibidos como nuevos vasallos, como potenciales brazos útiles”. (Martínez, 2012, p. 211). Por lo tanto, el Estado creó auspicios y casas de misericordia para protegerlos e incluso se realizaron leyes para contrarrestar los efectos de abandono y muerte, castigando estas acciones como delitos. Ya que hasta ese momento era normal el abandono y muerte de los infantes.

En 1768, la educación fue declarada como un bien del Estado, debido a la importancia de tener personas sumisas y con algunos conocimientos para realizar las labores que necesitara el país. Es decir, el educar se convirtió en “un componente central de la nueva forma de gobernar” (Ibid, 42). Por lo tanto, dejó de ser solo competencia de la familia y del clero a ser asunto también del Estado, cumpliendo una función social y pública. De esta manera la escuela pública aparece en la segunda mitad del siglo XVIII, como la primera institución estatal cuyo principal objetivo fue la organización social y la utilidad material, más no educativa, planteada de esta manera por el mismo Estado Martínez afirma que: “La obligatoriedad de la escuela pública se planteó como una necesidad del gobierno, con el propósito de formalizar la instrucción como un “derecho”

y un “deber” estatal. Así, la educación surgió como un derecho del Estado y no del individuo, como un acontecimiento moral y político y no como un hecho educativo; como una imposición de arriba hacia abajo, y, en fin, como una extensión de las prácticas de policía para controlar a los pobres”. (Ibid, 92). Moldeando y homogenizando comportamientos y aptitudes de los individuos de acuerdo a unas normas sociales establecidas por la sociedad y el Estado.

El Surgimiento del Derecho a la Educación

De acuerdo con lo anterior, surgen algunos interrogantes, por ejemplo: ¿Cuándo la Educación fue considerada y reglamentada como un derecho del individuo? y ¿Qué tipo de ciudadano o ciudadanos necesitan las naciones?. Para esto retomaré algunas normas y acuerdos Internacionales y nacionales que ayudarán a clarificar estos interrogantes.

La organización de las Naciones Unidas (ONU) y la declaración de los derechos humanos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la cual tuvo trágicas consecuencias, entre ellas, muerte, desolación, hambre y abandono, la comunidad Internacional se organizó con el propósito de crear una organización que evitara otro conflicto internacional de esta dimensión, de ahí surge la mayor Organización Internacional, llamada Las Naciones Unidas – ONU, donde la comunidad Internacional compuesta por 51 países, se comprometió a mantener la paz entre las naciones, para promover el progreso, la vida y los derechos humanos. Allí se estructuró la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), el 10 de diciembre de 1948, la cual tuvo como base, la Declaración de Derechos Inglesa de 1689 y la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, de 1789.

Es a través de esta organización, junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en 1948 es reconocida la Educación como Derecho para el individuo, como lo expresa en su Artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Por lo tanto, la educación fue reconocida internacionalmente como parte de los Derechos Humanos, donde los países como Colombia se comprometieron a garantizarla, para que todas y todos sus ciudadanos sin importar distinciones pudieran acceder a ella.

Colombia del Estado de Derecho al Estado Social de Derecho

Teniendo en cuenta lo estipulado y con el objetivo de cumplir los acuerdos establecidos por la Declaración de los Derechos Humanos, el Gobierno Nacional, entendió la importancia de pasar de un Estado de Derecho, el cual era de carácter formal, es decir era regido y sometido en la norma y en las leyes en donde el poder del Estado estaba bajo la subordinación del orden jurídico, a un Estado Social de Derecho, de tipo democrático entendido como un sistema político en el que el Estado debe garantizar ciertos derechos a todos sus ciudadanos, los cuales pueden ser individuales o colectivos y a su vez fundamentales, económicos, sociales o culturales. En este caso el Estado trabaja bajo una función social especialmente relacionada con la igualdad, la solidaridad y hacia un orden jurídico, como afirma Silva (2012), el Estado Social de Derecho:

Consiste en un sistema político que impone al Estado la misión de garantizar ciertos derechos considerados esenciales para la subsistencia mínima de la

persona dentro de la sociedad sin privaciones irracionales; para el efecto, al Estado se le atribuye la prestación o coordinación de ciertos servicios, tales como la asistencia sanitaria, la salud, la educación pública, la regulación del trabajo y la vivienda digna, los subsidios familiares, el acceso a recursos culturales y recreativos, asistencia a los grupos vulnerables o discriminados, tales como minusválidos, ancianos y menores, inclusión social, protección del medio ambiente, planificación del mercado e impuestos sobre la renta, entre otros. (P.152).

Es decir, Colombia se organizó para cumplir con los objetivos propuestos en los pactos internacionales y a su vez el Estado asumió nuevas responsabilidades a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, promulgada el 4 de julio de ese mismo año, bajo el periodo presidencial de César Gaviria Trujillo, creada por la Asamblea Nacional Constituyente, en donde se estableció que desde ese momento Colombia sería un Estado Social de derecho como lo afirma el primer artículo expuesto en la Carta Magna (1991):

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general (p.1)

Desde ahí el gobierno Nacional, asumió la responsabilidad de velar por los derechos de cada uno de los ciudadanos, de acuerdo a lo estipulado por la norma, ya que no solo establece los derechos fundamentales, sino también fueron consagrados los derechos económicos, sociales y colectivos, entre ellos el Derecho a la educación para el individuo. Además, establece los mecanismos necesarios para proteger dichos derechos, como la tutela, el derecho de petición, entre otros.

El derecho a la educación en Colombia como derecho del individuo.

En 1991, bajo la creación y promulgación de la actual Constitución Política de Colombia, el Derecho a la Educación en nuestro país, ya no visto como un “derecho” o un “deber” impuesto por el Estado, sino como la oportunidad para adquirir nuevos conocimientos y valores, viéndose como un servicio público y social en el cual todas y todos los ciudadanos pueden acceder, participar y apoyarlo, siendo un deber del Estado,

la sociedad y la familia. En donde se debe evidenciar la responsabilidad del gobierno garantizando el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, apoyándolos económicamente a través de la gratuidad del servicio durante su permanencia en los diferentes grados y niveles, de preescolar, primaria, secundaria y media. Como también, contratando educadores de calidad y de esta manera erradicar el analfabetismo y la exclusión. Garantizando una educación para todos y todas sin importar quienes sean, ni sus fortalezas ni dificultades.

En el título II de Nuestra carta Magna (1991): “De los Derechos, las garantías y los deberes”, capítulo 2 “De los Derechos sociales, económicos y Culturales”, artículo 67, se explica que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Por lo anterior, resulta interesante preguntarse ¿Qué se ha hecho en Colombia después de haber normativizado éste Derecho en la Constitución Política para garantizarlo? y ¿Qué aspectos se han tenido en cuenta?

Avances y Estrategias Políticas para Garantizar el Derecho a la Educación en Colombia

Ley general de educación - (ley 115 de 1994).

El Congreso de la República de Colombia, el 8 de febrero de 1994, expidió la Ley General de Educación, mediante el mandato presidencial de César Gaviria Trujillo, porque de acuerdo a los diferentes cambios y a la Nueva Constitución, el presidente perdió la facultad de regular la educación por si solo y esta tarea pasó a ser parte del Congreso de la Republica, por tal motivo fue necesario expedir una ley que la regulará.

De ahí, resulta la creación de la Ley 115 de 1994, en la cual se mantuvo el objetivo de la educación consagrados en la Carta Magna del 91. Se establecieron cinco temáticas, las cuales fueron: “Los principios generales y fines de la educación, organización académica y pedagógica, organización administrativa y financiera, derechos y garantías, Inspección y vigilancia de la educación” (Ley 115, 1994)

El objetivo de la ley 115 está directamente relacionado con el artículo 67 de la Constitución, en el Título I “Disposiciones Preliminares”, artículo 1, corrobora que:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación, cátedra y en su carácter de servicio público.

La educación preescolar como obligatoria.

De acuerdo con el interés de la presente investigación, se exponen las normativas que rigen la educación preescolar de acuerdo al sistema educativo Colombiano, las cuales son: Ley 115 en donde se define claramente qué es y cómo será concebida la educación preescolar, la cual está dirigida a los niños y niñas entre los tres y seis años de edad, se divide en tres grados: prejardín, jardín y transición. Sin embargo, de acuerdo a las diferentes condiciones territoriales solo el grado transición será obligatorio.

Además, en el artículo 15 de esta misma ley, se expresa que: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. (Ley 115, 1994).

Sin embargo, actualmente esta ley ha tenido varias modificaciones, o se han establecido otras regulaciones que rigen la Educación en Colombia, las cuales también reforman la educación preescolar, como son los Decretos Nacionales 1860 de 1994 y el 2247 de 1997; como también la Ley 1503 de 2011, entre otras, que para el caso de la presente investigación son relevantes.

En el caso del Decreto Nacional 1860 de 1994, se reglamentan algunos artículos de la Ley 115 de 1994, “en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”. Donde se destacan quienes son los responsables de los menores, las obligaciones y sanciones en caso de omisión o desatención. También, hace referencia a la organización de la educación formal por niveles, ciclos y grados. Además, habla del Contenido, la adopción y obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional, los planes de estudio y evaluación de los estudiantes, entre otros aspectos que ayudan a la organización de la comunidad educativa a través de la democracia y responsabilidades de todos los miembros.

El Decreto 2247 de 1997, hace referencia a la organización de la educación Preescolar y la articulación con la educación obligatoria. En donde establece que la

educación preescolar debe garantizar la educación personalizada y sin discriminación alguna o evaluación para el ingreso del niño o niña. Además, en el preescolar no se reprobaban grados ni actividades, “Los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales”, por lo tanto, la evaluación debe ser cualitativa. Lo anterior está sustentado en los artículos 5, 8, 10 y 14 de este decreto.

Este mismo decreto también explica cómo deben ser las orientaciones curriculares según sus principios fundamentales los cuales son: la integralidad, la participación y la lúdica.

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico - pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad. (Artículo 12, Decreto 2247)

Por último, la Ley 1503 de 2011, hace referencia a algunos lineamientos en educación vial para que se creen hábitos, comportamientos y conductas positivas en los ciudadanos, como lo afirma en su primer artículo:

La presente ley tiene por objeto definir lineamientos generales en educación, responsabilidad social empresarial y acciones estatales y comunitarias para promover en las personas la formación de hábitos, comportamientos y conductas seguros en la vía y en consecuencia, la formación de criterios autónomos, solidarios y prudentes para la toma de decisiones en situaciones de desplazamiento o de uso de la vía pública, (...).

En suma, se puede decir que a través de diferentes Decretos y leyes que se van adicionando a la escuela, esta se encuentra obligada a ir transformando y adaptando todo lo necesario al interior de ella, para garantizar una educación de acuerdo a las necesidades que suscitan en la sociedad de acuerdo a lo previsto por el Estado, en donde se logre que los sujetos mejoren sus comportamientos, actitudes y aptitudes entre ellos, como se puede observar en los decretos anteriormente citados, donde se habla de las obligaciones de los adultos en el acto de educar y que se necesita que se les enseñe y de

qué manera a los niños y niñas de preescolar, de esta manera, se dan pautas para que la educación se dirija y ofrezca de acuerdo a la normatividad.

El derecho a la educación a todas las personas.

El Estado y algunos grupos poblacionales en las últimas décadas han estado trabajando para erradicar la discriminación en Colombia. Sin embargo, desde diferentes enfoques, por ejemplo: el Estado lo ha hecho desde una mirada economicista y de orden y los grupos poblacionales para ser reconocidos y respetados.

Como resultado de lo anterior se han creado diferentes normativas, en las cuales se ha pretendido favorecer a diferentes grupos poblacionales, pero, como se decía anteriormente desde diferentes perspectivas. Por ejemplo en la ley 115 se expuso la integración académica y social para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, aspecto que ha continuado reglamentándose en los Decretos 2082 de 1996 y 907 de 1996, igualmente en la Ley 351 de 1997.

Otra normativa promulgada fue el Decreto 804 de 1995, el cual “reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”, entre ellos los afrodescendientes, los indígenas y los campesinos. En esta la etnoeducación debe tener los siguientes principios: La integridad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad.

Este Decreto también establece cómo debe ser la formación de los etnoeducadores y da orientaciones curriculares, administrativas y de gestión que se debe desarrollar en estos entes educativos.

Otra normativa fue el Decreto 2500 de 2010, el cual hace referencia a la Educación propia de las comunidades indígenas, la cual surge de los pueblos indígenas, sin embargo, luego fue organizada por el Estado, allí “se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas,

asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP” (Decreto 2500 de 2010).

Con lo anterior, se puede observar como se ha ido normativizando el derecho a la educación, pero desde diferentes miradas y con diferentes objetivos propuestos por el Estado y por los diferentes grupos poblacionales. Un ejemplo de ello, es lo que se realizó en el Plan Nacional de Desarrollo la “Revolución Educativa”, durante el mandato de Álvaro Uribe, que a través del Ministerio de Educación Nacional – MEN-, se efectuó la transición del término de integración al de inclusión, implementándose nuevas estrategias para atender la población vulnerable, entre ellas las personas con discapacidad o con alguna limitación. Sin embargo, esta apuesta política tuvo como objetivo educar para el desarrollo, y lograr así que todas las personas pudieran ser productivas a nivel individual, familiar y municipalmente como explica Cedeño asesora del MEN:

La política de la Revolución Educativa del gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan discapacidad porque si formamos a estas poblaciones que anteriormente estaban marginadas de la educación, le apostamos a que se vuelvan productivas, sean autónomas y fortalezcan relaciones sociales; así, la educación se convierte en un factor de desarrollo para sí mismas, para sus familias y para los municipios en donde viven. (Cedeño citada por MEN, 2007)

De ahí que, se observa contrariedad entre lo expuesto por las Organizaciones Internacionales y lo expuesto hasta ese momento por las políticas Colombianas, resaltando y priorizando nuevamente la importancia del desarrollo y progreso de la nación más no viendo a los individuos como seres humanos con capacidades, habilidades y sentimientos y sobre todo para ser reconocidos y respetados como sujetos de derechos.

Una vez indicadas las principales normativas, se ve la necesidad de identificar cuáles son los avances y estrategias políticas que se han desarrollado en Colombia para

garantizar el Derecho a la Educación, esto, a partir de los planes nacionales de desarrollo educativo, de la última década.

Planes nacionales de desarrollo educativo.

Los gobiernos de: César Gaviria, Ernesto Samper, Andrés Pastrana y Álvaro Uribe, se centraron en una política parecida cuyos objetivos fueron: aumentar la cobertura y mejorar la calidad para garantizar la eficiencia del sector. De acuerdo con Pérez (2007), estos objetivos han sido insuficientes e incoherentes para garantizar el Derecho a la Educación

(...) los procesos de diseño e implementación de la política Educativa del nivel nacional son insuficientes para garantizar los mínimos protegidos en la Constitución Política y los instrumentos internacionales de derechos humanos. En esta situación, la garantía del derecho a la educación enfrenta serias restricciones, en la medida que las secretarías de educación terminan implementando políticas insuficientes, e incluso incoherentes, para promover el pleno ejercicio del derecho a la educación en el orden territorial.¹¹ (p.46).

Aunque los planes se centraron en la construcción de nueva infraestructura y en establecer y normativizar nuevas formas de evaluar a los estudiantes y docentes, no se alcanzaron las metas, ni tampoco se garantizó el Derecho a la Educación de toda la población Colombiana. Como también afirma la relatora especial de las Naciones Unidas (Tomasevski citada por Pérez, 2007, p.62):

Pese que el derecho a la educación había sido incluido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no se utilizó para estrategias globales de desarrollo. Por el contrario, la educación en última instancia pasó de ser un derecho humano a un objetivo más de desarrollo. Un incremento de la escolaridad de un 30 por ciento a un 40 por ciento es computado entonces como progreso. Según la vara de los derechos humanos, esto significa que el derecho a la educación sigue siendo negado al 60 por ciento de la población.

¹¹ “Como evidencia de esta problemática resulta pertinente mencionar que los últimos cuatro planes de desarrollo educativo han estado estructurados sobre los mismos lineamientos de política: aumentar cobertura, mejorar la calidad y mejorar la eficiencia del sector. Una lectura de estos cuatro planes – el “Plan de apertura educativa” (Presidente César Gaviria), el “Salto Educativo” (Presidente Ernesto Samper), “Educación, cultura y formación para el trabajo” (Presidente Andrés Pastrana) y la “Revolución educativa” (Presidente Álvaro Uribe)- permite constatar que las orientaciones de las políticas educativas han sido siempre las mismas; lo que ha variado son las estrategias de cada gobierno para aumentar la cobertura, las concepciones de la calidad y los programas para mejorarla, y los mecanismos para hacer más eficiente el sector” (Pérez 2007 p.46)

Para el caso concreto, aunque la generación del 31% de los cupos que se requieren evidencia progreso, demuestra al mismo tiempo que para el 69% de las personas para las que no se prevé la creación de cupos, el derecho a la educación le seguirá siendo negado.

En el actual Gobierno de Juan Manuel Santos, durante su primer periodo presidencial 2010 – 2014, según la Contraloría General de la República (CGR), se centró en:

Aumentar los niveles de calidad, igualdad y pertinencia a través de la generación de estímulos e incentivos a las instituciones educativas y de diseño, junto con las secretarías de educación, de planes de cobertura que tengan en cuenta las diferencias regionales y que distribuyan los recursos reconociendo las diferencias en las condiciones socioeconómicas y la vulnerabilidad de las poblaciones atendidas.

Según lo observado frente a las principales metas de cumplimiento del Gobierno se debe resaltar que en cuanto al desempeño de metas, a junio del 2013 se ha cumplido con menos del 60%. Meta: Nuevos agentes educativos formados bajo enfoque de atención integral y número de niños que reciben atención integral bajo el programa “De Cero a Siempre”. (CGR, 2013, p.24)

Por lo tanto, en el último año según la CGR se tomaron como principales retos “Mejorar la cobertura y permanencia de la educación básica, media y superior, disminuir la brecha de resultados en cuanto a calidad educativa, mejorar la infraestructura y adecuarla a los riesgos de cambio climático y revisar y modificar los criterios de distribución de los recursos en el sentido de fortalecer el reconocimiento de las características regionales y poblacionales” (Idem). Sin embargo, se puede decir que aunque este gobierno no alcanzó lo propuesto, algunas de sus metas fueron dirigidas de acuerdo a lo recomendado por Tomasevski en su visita a Colombia en el 2003, recomendaciones que se encuentran en el Anexo N°1 de la presente investigación.

Con lo anterior, se puede decir que actualmente se sigue trabajando para garantizar el Derecho a la Educación en Colombia, con relación a la educación preescolar, básica y secundaria en tanto se puede afirmar que esto no se ha logrado.

Planes sectoriales de educación – PSE - (2004 – actualmente).

En el PSE (2004 – 2008), que se planeó y ejecutó durante la alcaldía de Luis Eduardo Garzón, bajo el lema “Bogotá: una Gran Escuela”, se exaltó la mirada a los ciudadanos bogotanos como sujetos de derechos. Como afirma Pérez: “Mientras las políticas educativas del orden nacional y las del orden distrital de los últimos periodos concentraron su atención en el discurso de la productividad y la competitividad por la vía de la acumulación del mal denominado “capital humano”, “Bogotá: una gran escuela”, “se centró en reconocer que la educación es un derecho humano” (Pérez, 2007, p.51).

En este plan se explica que el objetivo de la educación no debe ser desde una mirada economicista, sino que el progreso y el desarrollo de la ciudad debe verse como el valor agregado de una buena educación.

Aunque resulta deseable que la educación contribuya al desarrollo y al crecimiento económico, lo cual debe ser más un resultado mismo de la política, lo esencial es que toda política educativa contribuya a crear las condiciones necesarias para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación a todas las personas. Un cambio de orientación de esta naturaleza no sólo implica un cambio de discurso, de la educación como mercancía a la educación como derecho, sino que entraña un cambio de política distinta. (Pérez, 2007, p.52 – 53).

En este Plan se trabajaron cuatro programas, entre ellos, “Bogotá sin hambre”, “escuela – ciudad- escuela”, “articulación educativa de Bogotá con la región central” y “transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza que comprende”, en esta última se encuentra inmersa la inclusión social¹².

¹² “El PSE 2004 – 2008 organizó cuatro proyectos para proteger la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, los cuales son: El programa *para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza*, el cual tiene entre sus objetivos buscar la consolidación de una institución educativa que reconozca e integre la diversidad cultural y, por tanto, las necesidades educativas específicas de grupos poblacionales determinados. Este programa dispone una estrategia para la inclusión social y protección de la niñez y la juventud en la escuela. Con la implementación de esta estrategia se espera alcanzar logros en cinco frentes que inciden directamente sobre la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo: 1) promoción del reconocimiento e integración de la diversidad cultural, generacional, étnica y de géneros, así como la atención de niños y niñas con diversas discapacidades y necesidades educativas especiales; 2) integración de manera plena a la vida escolar de sujetos y grupos poblacionales con condiciones específicas de aprendizaje; 3) construcción participativa de estrategias de intervención para la atención de problemáticas como la violencia intrafamiliar y del entorno, el trabajo infantil, el desplazamiento forzado, el abuso y la explotación sexual y laboral, y el embarazo precoz y no deseado; 4) sensibilización de docentes y directivos docentes para que a través de su acción pedagógica comprometan a los padres y madres de familia en la tarea de promover la permanencia de sus hijos e

En el PSE (2008-2012), bajo la alcaldía de Samuel Moreno Rojas, se siguió trabajando en aras a una “ciudad de derechos”, “Bogotá Positiva para Vivir Mejor”, fue el emblema trabajado en este plan “con el propósito de consolidar una Ciudad en la que se mejoré la Calidad de vida de la población y se reconozcan, garanticen y restablezcan los derechos humanos y ambientales” (SED, 2012, p.4).

Con relación a la Educación para garantizar este derecho se planearon y ejecutaron varios programas¹³, entre ellos “Educación de Calidad y pertinencia para vivir mejor”, en el cual se quiso trabajar sobre algunas posibilidades puntuales que la sociedad y las instituciones educativas deben dar a los estudiantes, como lo es una transformación pedagógica con el objetivo de garantizar una educación de calidad, y a su vez “garantizar a las niñas, niños y jóvenes el derecho a una educación que respondiera a las expectativas individuales y colectivas, a la diversidad, a la interculturalidad y a los desafíos de una Bogotá global y en constante crecimiento” (Ibid, 11), haciendo énfasis en los métodos, contenidos, estrategias, ambientes de aprendizaje, entre otros aspectos que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales, se deben transformar.

En este programa se planteó una organización curricular por ciclos, la educación media especializada, el fortalecimiento de la escritura, lectura y oralidad para todos los ciclos y áreas, entre otros aspectos. En un segundo programa “Construcción de paz y reconciliación”, se propuso enseñar en los colegios los Derechos Humanos, resaltando la convivencia, la democracia, la participación, la interculturalidad y la equidad de género.

Por último, el PSE (2012-2016), bajo la alcaldía de Gustavo Petro, con el lema: “Bogotá Humana”, se planeó y organizó teniendo en cuenta los logros alcanzados por las anteriores administraciones de la ciudad, con el propósito de garantizar una educación de calidad para reducir la desigualdad y a la vez lograr un ascenso de la sociedad. De esta manera se pretende garantizar una “educación oportuna, pertinente, inclusiva, gratuita e integral” (SED, 2012 p.3) para todos los niños, niñas y jóvenes,

hijas en la escuela; y 5) creación de una veeduría en cada localidad que se encargue de la vigilancia y, en especial, de la protección del derecho a la educación de los niños, las niñas y los jóvenes” (SED por Pérez, 2007, p. 101)

¹³ En el Plan Sectorial de Educación (2008-2012), se ejecutaron los siguientes programas: “Bogotá Sana”, “Bogotá bien alimentada”, “Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor”, “Acceso y permanencia a la Educación para todas y todos”, “Mejoramiento de la infraestructura y dotación de colegios”, “Construcción de paz y reconciliación”, y “Toda la vida integralmente protegidos”.

teniendo en cuenta el “derecho a la educación como “desarrollo humano” entendido (...) como la ampliación de oportunidades de desarrollo integral del ser humano y el goce efectivo de una vida plena” (Ibid, 7).

En éste plan se retoman conceptos y concepciones de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Derecho a la Educación en Colombia, algunas disposiciones legales relacionadas y los cuatro pilares de la educación (Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser). También establece dos grandes objetivos en los cuales se centrará el trabajo: “Mejorar conocimientos, habilidades, competencias y actitudes de la población y reducir sustancialmente la exclusión y las desigualdades en las oportunidades educativas”, como también, “Garantizar acceso y permanencia” (Ibid, 48). Además, plantea un currículo para la excelencia, el cual debe ser diverso, integrador, evolutivo y pertinente, teniendo en cuenta “el desarrollo cognitivo de cada etapa” (Ibid, 53), para lo cual se requiere una transformación de la institución educativa, con relación al tiempo en la escuela, el espacio en ella y la transformación del rol del docente.

Esto quiere decir, que en Bogotá, desde las últimas tres administraciones se ha venido trabajando para garantizar el Derecho a la Educación de la población. Previo a estos, la profesora Tomasevski había afirmado que en Colombia se carecía de estrategias para cumplir con este derecho.

Evaluación Sobre el Estado del Derecho a la Educación en Colombia

Observaciones de la profesora Katarina Tomasevski.

La profesora Katarina Tomasevski (1953 – 2006), fue la primera relatora Especial de la Organización de las Naciones Unidas, sobre el derecho a la educación. Realizó una Investigación sobre el estado del derecho a la educación en Colombia, estudiándolo y

evaluándolo, entre el 1 y el 10 de octubre de 2003, centrandó su visita en Bogotá y Quibdó.

Al revisar las diferentes acciones fiscales, económicas y políticas, realizadas por el Gobierno Nacional, estableció que “Colombia carece de una estrategia educativa basada en los derechos humanos” (Tomasevski, 2004, p.2). Y realizó varias recomendaciones, para poderlo garantizar, entre ellas:

La importancia de garantizar la gratuidad durante el acceso y permanencia al sistema educativo de todos los niños, niñas y jóvenes, especialmente en la población desplazada, también recomienda evaluar las acciones que están o estaban afectando, en la inclusión educativa propuesta por el gobierno en ese momento y de acuerdo a esos resultados buscar estrategias pertinentes que erradicarán dichas dificultades, garantizando el acceso y permanencia de todos y todas al sistema educativo, entre ellas: las niñas gestantes y madres, como lo postuló la Corte Constitucional. Por eso, es importante garantizar una educación basada en derechos humanos “que afirme enfáticamente la legitimidad y necesidad de la enseñanza y aprendizaje y defensa de derechos humanos” (Ibid, p. 13).

De esta manera ayudaría a acentuar en la misma educación, el respeto por los derechos humanos y una educación para todos.

La relatora también recomendó desvincular la escuela y docentes del conflicto armado, reconstruyendo el proyecto de vida de los niños, niñas y jóvenes víctimas de la violencia y el desplazamiento forzoso. Asimismo, se deben aclarar los asesinatos de docentes y proteger los derechos humanos, profesionales, sindicales y académicos de los educadores.

Además, se deben proteger y defender los derechos humanos de cada ciudadano, por lo tanto, es necesario fortalecer la tutela, que no solo sirva su accionar para los derechos fundamentales sino también para los derechos económicos, sociales y culturales, se recomienda tener en cuenta los criterios del derecho internacional de los derechos humanos y de esta manera tenerse presente a la hora de planificar y ejecutar acciones políticas y gubernamentales.

Igualmente, pide evaluar el impacto del plan de desarrollo que se estaba desarrollando en ese momento “la revolución educativa”, afirmando que “Aquí lo público está funcionando como privado”, (Ibid, p.6), recomienda un incremento presupuestal para la educación.

Pide tenerse en cuenta estas recomendaciones cuando próximamente se planeen y ejecuten planes de desarrollo educativo en el país, “La Relatora Especial subraya sus recomendaciones relacionadas con un diseño del Plan de Desarrollo que tenga un eje transversal de derechos humanos.” (Ibid, p.11).

En esta investigación Tomasevski, aplicó su sistema de las “cuatro A”, en el cual se establecen los cuatro componentes del Derecho a la Educación, el cual explicaré a continuación. Estos componentes se comprenden en la presente investigación como referentes teóricos de la misma. Aunque solo se expondrán en profundidad la Aceptabilidad y Adaptabilidad por ser el interés puntual de la investigadora.

Contexto Teórico del Derecho a la Educación

El sistema de las “Cuatro A” de Katarina Tomasevski

La profesora Tomasevski, explicó que el Derecho a la Educación está compuesto por cuatro componentes que corresponden a las obligaciones estatales para garantizar éste derecho, ella creó un esquema denominado las “cuatro A”, el cual ayuda a evaluar las diferentes políticas públicas y visibiliza claramente los derechos que se encuentran inmersos en el derecho a la educación y su relación directa con cada una de las obligaciones estatales.

Tabla 3

Síntesis de las 4A del Derecho a la Educación.

Derecho a la disponibilidad de enseñanza-obligación de Asequibilidad	Hace referencia a que el gobierno debe garantizar la gratuidad de la educación, para todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar. Igualmente, debe garantizar la cantidad de establecimientos o instituciones educativas de acuerdo a la demanda. Donde se respete la diversidad cultural e individual de cada persona.
Derecho de acceso a la enseñanza-obligación de Accesibilidad	El derecho a la educación debe garantizar un orden, ya sea por grados, niveles o ciclos, en el cual el estudiante va pasando de uno al otro. En los cuales el Estado debe garantizar la gratuidad del servicio y el acceso al mismo sin ningún tipo de exclusión. La educación obligatoria debe facilitar el acceso a la educación post- obligatoria en la medida de lo posible.
Derecho a una Educación aceptable – obligación de Aceptabilidad	El Estado debe estipular estándares que se puedan exigir y evaluar garantizando una educación de calidad en las instituciones educativas públicas como privadas, garantizando la calidad profesional de los maestros y los servicios de salud de los estudiantes en la escuela. Del mismo modo debe garantizar y respetar los derechos de las minorías y de indígenas, donde se prohíba cualquier maltrato físico o psicológico de toda la población. La aceptabilidad también apunta a que los programas educativos, métodos y didácticas utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sean evaluados y modificados con el fin de que la educación sea aceptable para todos y todas.
Derecho a permanecer en el sistema educativo –	Se debe garantizar que las escuelas se adapten a los niños, niñas y jóvenes y no al contrario, buscando estrategias para garantizar todos los derechos humanos en la educación, es decir, se debe

obligación de Adaptabilidad	dar una educación que promueva la promoción de derechos humanos, respetando las costumbres, los diferentes ritmos de aprendizajes entre otros aspectos que permitan la alteridad en la escuela más no la homogeneización.
-----------------------------	---

Fuente: Elaboración propia de la investigadora a partir de Tomasevski, (2004), Indicadores del derecho a la educación.

En la presente investigación se tendrán en cuenta los principios de Aceptabilidad y Adaptabilidad, en relación con los cambios, modificaciones y transformaciones a nivel pedagógico, metodológico, didáctico y evaluativo, teniendo en cuenta el derecho de todo niño y niña a permanecer en el sistema educativo respetando sus ritmos de aprendizaje como sujetos de derechos, desde lo que confiere al rol del maestro como agente titular que debe trabajar en pro a una mejor educación para todas y todos los niños, como lo expone la profesora Tomasevski (2004):

El derecho a la educación incluye cuatro actores principales: (1) El gobierno obligado a asegurar el derecho a la educación; (2) el niño o niña como el titular privilegiado del derecho a la educación, con el deber de educarse porque la educación es obligación; (3) los padres, que son los “primeros educadores”; y (4) los educadores profesionales, es decir, los maestros y maestras, los profesores y profesoras. (p.354).

La aceptabilidad y adaptabilidad en la escuela para garantizar el derecho a la educación.

Tomasevski (2004), define la Aceptabilidad de la siguiente manera:

Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados. El criterio de aceptabilidad ha sido ampliado considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos. Los derechos de las minorías y de indígenas, han dado prioridad a la

lengua de la instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela. La niñez como el titular del derecho a la educación y en la educación, ha extendido las fronteras de la aceptabilidad hasta los programas educativos y los libros de texto, como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos y todas. (p. 350).

Tomasevski, divide esta A en cuatro partes, la primera hace alusión a “los derechos y libertades del personal docente”, donde se manifiesta el derecho que tienen los docentes para hacer huelgas en las que se expresen las inconformidades y desacuerdos con relación a las políticas establecidas.

En la segunda parte hace referencia al “medio de la instrucción”, donde explica que los niños y niñas pertenecientes a los pueblos indígenas o Tribales tienen derecho a recibir sus clases en su propio idioma, donde el gobierno debe garantizar al niño especialmente en sus primeros años de vida escolar el uso de su lengua materna, y explica que “las prohibiciones internacionales a la discriminación incluyen el idioma, y por ende protegen las instituciones educativas –públicas y privadas- que preservan y enriquecen la diversidad lingüística” (Tomasevski, 2004, p.378).

En la tercera parte expone “los contenidos de la educación” en donde dice que los derechos humanos se deben incluir en los planes de estudio como contenidos integrales o como una materia específica, la idea es relacionarlos diariamente de una manera en la que los estudiantes comprendan fácilmente a través de la observación y de sus propias experiencias la importancia de ser sujetos de derechos.

En la última parte la autora hace referencia a “los métodos de enseñanza y la disciplina escolar” aquí explica que en la escuela no debe existir ningún tipo de maltrato corporal además, la educación no debe ser memorística para luego evaluar, sino que “los derechos humanos proveen un objetivo central de la educación: el desarrollo de la habilidad de aprender y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida” (Ibid, 379), la autora sustenta lo anterior con lo escrito por la Corte Constitucional Colombiana “los sujetos del proceso educativo no se dividen entre receptores pasivos de conocimiento y

transmisores activos de sabiduría. El principio constitucional que garantiza el libre desarrollo de la personalidad y el derecho de participación de la comunidad educativa ha transformado a los estudiantes en sujetos activos que participan en la educación a través de sus derechos y obligaciones” (Idem).

La Comisión Colombiana de Juristas (2004), considera que en este país existen “serios problemas de aceptabilidad. La educación en Colombia no es aceptable, pues presenta problemas graves de calidad, no reconoce adecuadamente la diversidad étnica y no fortalece el respeto por los derechos en la educación”, y consideran que, “Impartir educación no significa *per se* garantizar el derecho a la educación. Por el contrario, una educación obligatoria que no reconozca las diferencias y particularidades de las y los educandos es una grave violación al derecho a la educación. (P.80).

Por otra parte en relación con el concepto de Adaptabilidad, Tomasevski (2004), lo define como:

Se requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención de los Derechos del Niño. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones la escuela hubiese previsto para ellos. Dado que los derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos en la educación, de modo de adaptar progresivamente a la educación a todos los derechos humanos. Más aún, el derecho internacional de los derechos humanos prevé como un objetivo principal la promoción de los derechos humanos a través de la educación. Ello supone un análisis inter-sectorial del impacto de la educación en todos los derechos humanos. (p.351).

Está A se divide en dos partes, la primera, Tomasevski la titula como: “la adaptación de la escuela a la niñez (no de la niñez a la escuela)”, donde explica la importancia de identificar los obstáculos que pueden tener los niños y niñas al ingresar a la escuela, los cuales pueden ser relacionados con los aprendizajes, la asistencia y cualquiera que pueda dificultar su escolarización, lo cual afirma de la siguiente manera: “las estrategias educativas, y la información cuantitativa que las respalda, deben incluir las garantías de derechos humanos que permitan el reconocimiento formal de la diversidad pero a su vez protejan a todos aquellos a los que podrían ser considerados diferentes- “ellos” distintos

a “nosotros” – de la posible discriminación y victimización” (Ibid, 383), lo cual hace énfasis, que por un diagnóstico no se deben discriminar, etiquetar o tachar a los estudiantes y por ello se les nieguen las garantías para aprender, ella también se refiere a la obligación que tiene el gobierno al garantizar el presupuesto de la educación de todos los niños, niñas y jóvenes con o sin discapacidad o NEE, ya que es una obligación del Estado.

En la segunda parte la autora hace alusión a “la indivisibilidad de los derechos humanos para evaluaciones integrales”, explica que la pobreza es el verdadero problema que afecta y no permite garantizar el derecho a la educación y por lo tanto se debe erradicar, ya que por años los niños, niñas y jóvenes han tenido que trabajar y por ende no pueden asistir a la escuela, ella afirma que “la pobreza resulta de la violación de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación, y afecta desproporcionalmente a niñas y mujeres, minorías e indígenas” (Ibid, 384), volviéndose un círculo vicioso de exclusión y discriminación en la que se encuentran atrapadas miles de familias en todo el mundo.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir, que todos los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a asistir a la escuela sin ningún tipo de exclusión, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje, como sujetos diferentes pero con derechos, quienes pueden aprender a lo largo de toda la vida. Dejando de verlos como receptores a los que se debe llenar de conocimientos, ya que son personas con derechos y obligaciones; partícipes en su proceso de aprendizaje.

Además, el gobierno debe garantizar la cantidad de presupuesto necesario y crear estándares de calidad para garantizar dicho derecho y a la vez debe velar por la calidad profesional de los maestros y sus derechos como seres humanos.

Los maestros igualmente deben seguir ciertas coherencias y ritmos en los planes de estudio, metodologías, didácticas, logros y temas para ser viables los procesos de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, estos deben garantizar modificaciones y cambios de acuerdo a cada estudiante, logrando así adaptar la escuela a cada uno de ellos.

La Comisión Colombiana de Juristas (2004), ratifica que:

La Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación ha encontrado que existen por lo menos 32 ejemplos de niñas y niños especialmente susceptibles de ser excluidos de la educación.

Se trata de las siguientes categorías, enumeradas en orden alfabético: “empleados en el hogar; huérfanos; mendigos; niñas; niñas embarazadas; niñas madres; niñas prostitutas; niños abandonados; niños afectados por la guerra; niños apátridas; niños casados; niños de la calle; niños delincuentes; niños desplazados; niños discapacitados; niños drogadictos; niños enfermos mentales; niños explotados sexualmente; niños indígenas; niños infectados por el VIH; niños migrantes; niños nacidos fuera del matrimonio; niños nómadas; niños pertenecientes a minorías; niños presos; niños que solicitan asilo; niños que trabajan; niños refugiados; niños sin documentos de identidad; niños sin hogar; niños trabajadores; y niños víctimas de trata (p.44)

De ahí, se considera que es necesario que en Colombia la educación debe ser flexible para que se adapte a las necesidades individuales de los sujetos y de la sociedad de acuerdo al contexto, ya que se ha evidenciado que “las pocas niñas y niños que logran acceder al sistema escolar no reciben una educación adaptable”, además “la situación resulta más preocupante con el hecho de que sea el propio Estado el que dificulte la implementación de una educación adaptable y propicie la deserción escolar. La legislación colombiana aun cuenta con varias normas que son verdaderos obstáculos para garantizar el derecho a la educación. (Comisión Colombiana de Juristas, 2004, p. 79).

De acuerdo con lo anterior, surgen otros interrogantes, por ejemplo ¿cómo y qué cambios realizar al interior de la escuela para que esta sea quién se adapte a cada niño o niña dando una educación aceptable?. Sin embargo, surge otra dificultad y es el vocabulario utilizado a nivel político y académico el cual provoca tensiones, cuando se pretenden hacer cambios al interior de la escuela.

Cambios y transformaciones para garantizar el derecho a la educación.

Tomasevski (2004) explica que se debe comprender la necesidad de transformar la educación y especialmente el tipo de evaluación que se realiza en la escuela, esta autora

afirma que una educación en derechos humanos abre otro horizonte, donde se pueda entender la relación sociedad y escuela, como la posibilidad de encontrarnos en un “entre lugar” un tercer lugar construido por todos como seres diferentes capaces de aprender de estas diferencias porque “el ingreso de los niños y niñas a la escuela significa la entrada de seres humanos distintos, cuya diversidad debe ser tenida en consideración para que la educación se adapte a ellos” (Tomasevski, p.385).

Para Tomasevski los aprendizajes deben ser coherentes con relación a los valores, conocimientos, habilidades y destrezas que se necesitan para vivir en la sociedad, pero, también que se entienda y se trabaje en las debilidades y necesidades de cada uno/a para aprender ya que:

El plan de estudios puede ser inapropiado para la edad, capacidades o discapacidades del niño o niña. La adaptación de la educación a cada niña y niño necesita considerar las características de la niñez que empieza la escuela, relevantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje. La lengua del niño y su religión, (...) el entorno familiar o la falta de él (Ibid, p.380).

De ahí que, se puede decir, que en el momento en que ingresan los niños, niñas y jóvenes a la escuela se debe realizar una caracterización que permita observar las características, semejanzas y diferencias de los sujetos y, de acuerdo con ello ajustar o modificar el plan de estudios y todo lo pedagógico, para que la educación sea adaptable.

Esta adaptación de la escuela debe estar enfocada a los derechos humanos, donde se aprendan pero también se valoren desde este punto de vista, los valores son los puntos que se deben tener en cuenta para una evaluación como afirma Tomasevski (2004):

La indivisibilidad de los derechos humanos requiere la evaluación de la contribución de la educación en todos ellos. (...) Su enfoque particular en la eliminación de la discriminación indica las prioridades. De hecho, previsiones específicas sobre los contenidos de la educación resaltan los ajustes necesarios para que toda la educación sostenga la promoción de los derechos humanos. (Ibid, p. 386).

De ello resulta importante, resaltar que la Adaptación y Aceptabilidad de la educación para los niños, niñas y jóvenes, debe ajustarse a los derechos humanos donde se evalúe cualitativamente al estudiante los logros y experiencias de y en la escuela,

como también sus aportes a la sociedad y de este mismo modo sean planteados los criterios para evaluar la calidad educativa, Tomasevski (2004) asegura que:

Las experiencias adquiridas durante las últimas décadas. Revelan la necesidad de ampliar la atención de lo cuantitativo (fondos, escuelas, profesores o exámenes) a lo cualitativo, para captar los valores de la educación y experiencias en la educación como también la interrelación entre la escuela y la sociedad (...) los derechos humanos proveen una guía respecto de los estándares sustantivos y procesales que deben traducirse en modelos ajustados a las particularidades de los países y comunidades. (Idem)

En relación con lo anterior, diferentes autores explican la importancia de cambiar la actitud por parte de toda la sociedad “frente al proceso educativo, a la importancia del acto de educar y frente al sujeto que se educa”. Para esto se necesitan cambios, modificaciones y ajustes en las políticas, administraciones gubernamentales y de la escuela, como también en la formación de docentes y directivos docentes que ayuden a este cambio actitudinal de los sujetos y todo lo concerniente a lo pedagógico. Para lograr una educación Adaptable y Aceptable esas transformaciones se deben dar en los contenidos, enfoques, estrategias, adaptaciones escolares y especialmente a las formas de evaluar no solo al interior del aula sino a nivel nacional e internacional.

El Lenguaje como Fortaleza o Dificultad para Garantizar el Derecho a la Educación

Una de las mayores dificultades que se pueden observar al hablar de Educación en Colombia, es lograr que la academia y los entes gubernamentales acuerden y construyan metas e ideales compartidos para garantizar el Derecho a la Educación.

Algunos procesos y concepciones que han circulado en las últimas décadas en nuestro contexto, enmarcadas en el derecho a la educación se refieren a los procesos de integración/inclusión y a las concepciones de diversidad/diferencias, conceptos que han direccionado en los últimos años las políticas públicas y los cuestionamientos pedagógicos para garantizar este derecho, en donde se han notado diferencias al interpretar qué se quiere lograr realmente con los sujetos cuando asisten a la escuela. A

continuación se hace un acercamiento algunos términos que se relacionan con el Derecho a la Educación y que se han incorporado al lenguaje y cotidianidad escolar.

Integración/inclusión.

El término Integración, hace referencia a poder interactuar con un grupo de pares, es decir con un grupo de personas de la misma edad, se utilizó principalmente para el acceso a las personas con discapacidad a la escuela. El propósito fue que las personas tratarán de llevar una relación lo más normal posible y dejarán de ser marginadas, “el proceso de integración pretendía lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización” (Barraza, 2002). Se puede inferir que la integración establece diferencias que ayudan a la discriminación, lo cual es opuesto al objetivo del Derecho a la Educación, porque la integración establece diferencias entre las personas señalándolas como: “normales” o “anormales”, entre “discapacitadas” y “las demás”, lo cual antepone una mirada excluyente.

Sin embargo, es importante aclarar que cuando un estudiante con discapacidad ingresa al sistema educativo, no asegura que se integre totalmente, porque la integración se puede desarrollar en diferentes niveles. Las cuales pueden ser: física, funcional o social. Barraza (2002) explica que:

La integración física, consiste en la reducción de la distancia física entre los sujetos con y sin discapacidad. La integración funcional, implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos de personas y la integración social, refleja el acercamiento psicológico y social entre los dos grupos, en donde las personas con discapacidad adquieren los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional. (Ibid).

Este término fue empleado en el objetivo general de la Ley 115 de 1994 desde su promulgación hasta el gobierno de Álvaro Uribe. Por su parte, el término inclusión sustituyó al anterior desde este mismo periodo presidencial mencionado anteriormente a través de la política educativa denominada “la revolución Educativa”.

El concepto de Inclusión, se puede definir como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (UNESCO por Federación Mundial de Organizaciones de Base Familiar, 2006)

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que la inclusión educativa es la capacidad de educar teniendo en cuenta la diversidad de intereses, capacidades, dificultades y necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los contextos pedagógicos y por lo tanto, se deben realizar constantemente modificaciones al interior de la escuela que favorezcan los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante, lo cual va directamente relacionado con los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad.

Sin embargo, sería importante preguntarnos ¿A qué se refiere la UNESCO cuando afirma que incluya a todos los niño/as del rango de edad apropiado? ¿Cuál es la edad apropiada o es que hay una edad inapropiada para aprender o para garantizarle el Derecho a la Educación a una persona? ¿Será que la UNESCO se refiere a lo expuesto en algunas teorías las cuales han establecido unos conocimientos por edad? o ¿se referirá a que en cada grado escolar solo pueden asistir niños y niñas con un rango de edad establecido, como ocurre en las aulas Colombianas?, esto nos llevaría a que se dieran dos modos de exclusión en la escuela, homogenizando desde dos puntos, en cuanto a lo cognitivo y a la edad del estudiante en relación con un rango de edad pre establecido.

Además, en esta misma política educativa denominada “la revolución Educativa” se publicó el Decreto 366 de 2009, con el cual se reglamentó el servicio de apoyo pedagógico para los estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales en Colombia, en donde se establece que se debe “proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrolle plenamente

(...) Se entiende por apoyos particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales” (Artículo 2), lo cual se relaciona directamente con lo pretendido a través de la Adaptabilidad y Aceptabilidad para que se garantice el Derecho a la Educación a todos y todas.

Este mismo decreto, en su artículo 3, establece que las entidades territoriales deben “gestionar con los rectores o directivos rurales los apoyos requeridos por los estudiantes con discapacidad para la presentación de las pruebas de Estado en general”, al respecto, se ha avanzado en los apoyos para los niños, niñas y jóvenes sordos y ciegos, pero, aun no se han realizado modificaciones a las pruebas estandarizadas aplicadas a los otros estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales a pesar que en este decreto son nombradas y pudiera decirse reconocidas. Por lo que sería pertinente preguntarse ¿Si, la normatividad ya nombra y de cierta manera reconoce las diferencias individuales de los sujetos con discapacidad y talentos excepcionales, por qué se siguen aplicar a ellos pruebas homogéneas y estáticas, acaso no sería esto una forma de inequidad y de exclusión? , además, si se habla de una flexibilización para la inclusión y se pide a través de este decreto modificaciones al currículo donde sean flexibles todos los aspectos pedagógicos para esta población entonces ¿por qué no se han realizado modificaciones a las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional e internacional, donde se tengan en cuenta las diferencias individuales de los sujetos y el contexto donde viven?, y por último ¿por qué solo se pide hacer flexibilización curricular para esta población y no para todos los estudiantes, o es que acaso los demás niños, niñas y jóvenes pueden seguir siendo leídos en la escuela como sujetos homogéneos?, interrogantes que serían interesantes tener en cuenta para próximas investigaciones.

Diversidad/diferencias.

Diversidad es un concepto que ha recibido diferentes significados desde incomparables lugares, como lo veremos a continuación, según:

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, adoptada (...) en noviembre de 2001, se refiere a la diversidad cultural en una amplia variedad de contextos y el proyecto de Convención sobre la Diversidad Cultural elaborado por la Red Internacional de Políticas Culturales prevé la cooperación entre las partes en un número de esos asuntos.

La diversidad cultural refleja la multiplicidad e interacción de las culturas que coexisten en el mundo y que, por ende, forman parte del patrimonio común de la humanidad. Según la UNESCO, la diversidad cultural es "para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos".

La diversidad cultural se manifiesta por la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas del manejo de la tierra, en el arte, en la música, en la estructura social, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana (2014).

De ahí se puede decir, que la UNESCO define la diversidad como el “patrimonio común de la humanidad”, donde la cultura y las sociedades del mundo se han enriquecido a través del intercambio de los saberes y costumbres entre pueblos. Por otra parte, la diversidad en nuestro país, puede ser explicada desde el proceso de Colonización:

La diversidad étnica y cultural de Colombia se debe gracias a que está ubicada en la puerta de entrada de América del Sur, Colombia tiene el privilegio de ser uno de los países del subcontinente con mayor recepción de etnias desde el descubrimiento de América. Este hecho contribuye al alto índice de riqueza inmaterial de nuestro país.

Los amerindios, los inmigrantes africanos y los inmigrantes hispanos de la época colonial son los predecesores de las 84 etnias indígenas, los 3 grupos diferenciados de población afrocolombiana y el pueblo gitano que habita en nuestro territorio y conforma la diversidad étnica en Colombia (Marca Colombia, <http://www.colombia.co/cultura/colombia-pais-de-diversidad-etnica.html>)

Otros autores resaltan el pensamiento eurocentrista naturalizado por los Colombianos, el cual está relacionado con lo expuesto por textos como “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” de Anibal Quijano y “Sujeto y modos de subjetivación” de Mirta Giacaglia. En donde se explica que durante la colonia se naturalizó a través del lenguaje conceptos como el de “raza”, minimizando a los Africanos e indígenas y estableciendo un pensamiento Europeo que aún está establecido

en nuestro país, el cual ha dificultado las relaciones entre los sujetos como lo explica Guido (2010):

La diversidad y los sujetos que la integran se definen por un nosotros que se ubica en el lugar de la supremacía cultural: existen unos lugares y unos sujetos que deciden lo bueno y lo malo, lo normal o lo anormal (...)

La diversidad se atribuye a sujetos y a grupos; en este sentido, se ratifica un nosotros y un otros. Los diversos son los indígenas, las personas con “necesidades educativas especiales”, los campesinos, los afrocolombianos, etc., y estos grupos o personas son objeto de normalización y responsables de acomodarse a lo existente como hegemónico.

El nosotros no tiene que movilizarse ni, mucho menos, transformarse; escasamente hará algo para acercarse al diferente al nosotros. Y el otro es factible de acercarse, pero no de cualquier forma, no a cualquier precio. La diversidad y el accidente son posibles de incorporar; siempre y cuanto no se rompa el orden interno de la experiencia y sus jerarquizaciones (p.4)

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que el concepto de “diversidad” hace referencia a ese “otro” el cual se debe adaptar y normalizar en los diferentes escenarios sociales en los que se pueda encontrar, de acuerdo a un “ser humano ideal”, interiorizado culturalmente en Colombia desde la colonia, donde se excluye al otro por ser diferente y donde se pretende que ese “otro” se adapte a las condiciones que algunos las denominan “normales”, este concepto de diversidad es similar a otros que circulan en la academia, por ejemplo, con el expuesto, en el seminario “Educación y Diferencia” cursado en la Maestría en Educación, en donde se explicó que la diversidad “tematiza al otro”¹⁴, aspecto abordado en principio por Skliar y Tellez (2008):

El hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños”, en tanto a mero ejercicio descripto de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad, “ellos/ellas” son los diversos, “ellos/ellas” poseen atributos que hay que denotar y remarcar como “diversidad”. Pero si la expresión “diversidad” no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el “nosotros” y el “ellos”, el “nosotros mismos” y “los otros”, ¿no será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de otro como un ser de identidad específica (y sólo

¹⁴ “(al afro, al indígena, al discapacitado), promueve la armonía y la tolerancia a través de la inclusión, tratando de estudiar la rareza del otro para cambiarlo y fabricarlo desde la supremacía de una cultura”. (Seminario coordinado por el profesor Gabriel Lara)

una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante?

La diversidad, en general, vuelve a imponer acabada y peligrosamente esa figura del otro al que nuestras instituciones nos tienen ya demasiado acostumbrados y, además, algo cansados. (p.109).

Según los anteriores autores términos como “diversidad”, ayudan a que empobrezcamos al “otro”, y lo minimicemos, por lo tanto consideran que es mejor hablar sobre las diferencias de los sujetos, ya que todos los sujetos somos diferentes.

Por su parte el concepto de diferencia remite a otras comprensiones de larga data aunque sea un concepto relativamente nuevo en la escuela, ya que ésta de cierto modo, ha impedido que este concepto ingrese a ella a irrumpir, porque esta “se creó desde la lógica del progreso, la civilización y la evolución” (Guido, 2010, p.3), la cual antepone la homogenización. Sin embargo, la academia en los últimos años ha querido introducir un nuevo discurso el cual de paso al respeto por las diferencias en todo tipo de relaciones que se establezcan en la sociedad y en la escuela, por eso mismo, en el seminario “Educación y Diferencia” de la maestría, se explicó que la diferencia parte de: “cuestionar el pensamiento binario occidental (bueno-malo, normal-anormal, negativo-positivo, correcto-incorrecto), logrando una relación con el otro sin una supremacía cultural en donde se abre paso a la alteridad, promoviendo el reconocimiento político y práctico”, lo cual se relaciona directamente con lo expuesto por Guido (2010) quien explica que:

La diferencia, por el contrario, habla de una distancia con el otro que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. La diferencia no se ubica en algunos sino que es una responsabilidad de todos y no da lugar a supremacías culturales. Desde las diferencias se discuten las consecuencias pedagógicas de un pensamiento occidental binario que propende por la identificación y el señalamiento de lo normal – anormal (...)

La diferencia destaca el conflicto, la lucha, la negociación. Es decir, consiste más en una relación que una atribución a sujetos y grupos. Es un asunto de todos, no de los diferentes o de los que estudian los diferentes. Así situados en una relación con la diferencia que altera, genera conflictos y no constituye una atribución de sujetos y grupos –en una posición que valora al otro y no lo polariza desde una

supremacía cultural- puede observarse con una mirada crítica la postura romántica de la diversidad en la cual es suficiente relacionarme con el otro desde la tolerancia y el reconocimiento.

Skliar (2010) propone una serie de características sobresalientes de la diferencia: no se constituye en una obviedad cultural; se construye histórica, social y políticamente; siempre es diferencia, no se la puede entender como algo impropio que debe volver a la normalidad; es política y no atiende solo a diferencias formales, textuales o lingüísticas ; no puede verse como totalidad, no se permea de fácil manera ni pierde de vista sus propias fronteras; no depende de una autorización o de un permiso otorgado desde la normalidad sino de su reconocimiento político y práctico. (p. 6)

De acuerdo con lo anterior, se puede decir, que para que se construyan relaciones en las que se respete las diferencias se debe dar paso a las alteridades, a la lucha y a la negociación, donde debe haber un propósito y compromiso de todos, en donde se debe velar por la no discriminación, garantizar la equidad social, construyéndose de una manera social y política, donde se comprenda que todos los seres humanos somos diferentes y por lo tanto todos tenemos necesidades e intereses diferentes en los distintos lugares sociales, como en la escuela.

Tomasevski, quien también se encuentra en oposición a las desigualdades y exclusiones, considera que es necesario visibilizar ciertas situaciones para generar una educación de calidad y así el Estado identifique las necesidades que se tienen, pensamiento que se une a lo establecido por Carlos Skliar, quien asegura que a todos los sujetos se deben tratar con igualdad al respetar sus derechos pero también se debe dar la posibilidad de conocer a cada uno y una en su “singularidad”, como se puede observar a continuación.

Skliar (2014), en su conferencia realizada en la Universidad Distrital en la ciudad de Bogotá, la cual denominó: “Educar es estar juntos: acerca de lo común en educación”, explicó seis ideas o sentidos para pensar lo público y la potencia de estar juntos en lo público, viendo también esa dificultad que existe entre lo hablado, en tanto los sentidos que se le dan a las palabras y a esa multiplicidad de lenguajes, el autor se interroga sobre ¿Cómo nombrar lo educativo y que lenguajes utilizar en lo educativo?.

Una de las ideas o sentidos es la “cualquieridad” la cual define como “tratar a todos como a cualquiera, sin importar quienes sean, de donde vengan”, es decir, respetar a todos y todas tal como son sin importar sus diferencias y, a su vez, “tener pasión por la singularidad” la cual nombró como la última idea o sentido, manifestando la importancia de hacer sentir especial al otro, teniendo en cuenta su vida, su nombre, interesándose por la identidad y el origen, pero desde la igualdad más no para etiquetarlo y discriminarlo, pero si identificando las necesidades e intereses individuales, para que de esta manera se den los apoyos sociales o educativos necesarios. Y para esto es importante comprender lo que manifiesta Guido (2010) y Tomasevski (2004), quienes aseguran que la escuela debe cambiar y transformarse adaptándose a las necesidades de todos los estudiantes, donde se respeten la lengua, los ritmos de aprendizaje y los otros cuerpos con sus maneras de estar, sentir, percibir, lo cual implica “derribar la columna vertebral sobre la cual ha caminado la escuela desde su creación” (Guido, 2010, p.3)

Las seis ideas o sentidos expuestos por Skliar en su conferencia, fueron: La igualdad, lo público, la rebelión de la palabra enseñanza y los gestores del aprendizaje, el tiempo libre no tiempo de trabajo, la pedagógica del instante y la cualquieridad. Lo anterior ayuda a encontrar el “entrelugar” o el tercer lugar, el cual explica Hommi Babba citado por Guido (2010), quien considera que se debe dar ese “espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran; un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Este tercer espacio permite construir relaciones y articulaciones sociales (p.2), el cual sería importante construirse en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir, que en la escuela se deben garantizar los derechos humanos a todos los sujetos desde el principio de la igualdad. Sin embargo, también se debe dar la importancia como sujetos únicos y valiosos para así poder comprender sus necesidades e intereses en relación con la educación y sus propias vidas, donde se respeten sus diferencias y a la vez se busque un entre lugar en que se de paso a la alteridad, al conflicto y por ultimo a la negociación para que la escuela se adapte a las necesidades e intereses de todos los sujetos lo cual ayude a dar una educación aceptable para todos y todas, es decir, que ayude a que se garantice el Derecho a la Educación.

Estado Actual del Cumplimiento de las Obligaciones del Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta

A partir del análisis de los datos de la presente investigación se presentan los hallazgos, los cuales dan cuenta de los objetivos propuestos del presente Estudio de caso con relación a la Adaptabilidad y Aceptabilidad en la IED Arborizadora Alta. Estos se han organizado en categorías y subcategorías que dan la posibilidad de analizar en qué momento se encuentra la IED con relación a la Adaptabilidad de la escuela y la corresponsabilidad de los diferentes actores de la comunidad educativa, el Estado y el tipo de relaciones que tienen los sujetos al interior y al exterior de la escuela ya que permiten o no que se garantice el Derecho a la educación, el cual está sujeto al cumplimiento de otros derechos.

Con lo anterior se puede decir, que a través de los datos se observará el contexto en el que se encuentra ubicada la IED y el tipo de relaciones entre los sujetos, y como esto influye a nivel personal, convivencial y académico en los niños y niñas que cursan el grado transición. Enfocándose en aquellas responsabilidades y/o modos de participación de los diferentes sujetos que conforman la comunidad Educativa y como se relaciona con el cumplimiento o no de los derechos humanos en cuanto a las diferencias culturales, sociales y económicas, propias del sector.

Los datos se relacionaron, ampliaron o refutaron a través del proceso de comparación constante y en relación con la teoría, con las políticas públicas y con otras investigaciones como las citadas en los antecedentes investigativos, entre otros documentos nacionales e internacionales con el fin de aportar al conocimiento desde la realidad social de los sujetos.

Las citas que se presentan en los hallazgos pertenecen a los diferentes documentos de la IED Arborizadora Alta que se analizaron y a lo mencionado en las diferentes entrevistas aplicadas a algunos sujetos pertenecientes a la misma. Con el fin de proteger sus identidades y rescatar sus aportes a la presente investigación, se proporciona la siguiente tabla que permite visualizar la organización que se le dio a las entrevistas y

documentos en el Atlas ti¹⁵, el tipo de documento que se analizó y las iniciales con las que serán citados los sujetos. Además, es importante ratificar que en los siguientes capítulos se han respetado las palabras y formas usadas por los entrevistados, por lo tanto en las diferentes citas tomadas se observaran algunas palabras incompletas, contradicciones, ideas no terminadas o segmentadas.

La referencia corresponde a la codificación del Atlas ti; por ejemplo, aparecerá de la siguiente manera: p5:3 (1:996 – 1:1047); P5 hace referencia al número de documento, seguido por (:3) el cual informa en que página del documento se encuentra la cita y posteriormente se hallará un rango numérico el cual da a conocer el segmento de palabras que se tuvieron en cuenta para la cita o fueron subrayadas durante el análisis, el cual aparecerá de la siguiente manera (1:996 – 1:1047).

Tabla 4

Criterios para comprender las citas en los capítulos de hallazgos de la presente investigación.

Documento en el Atlas ti	Tipo de Documento	Identificación de los Sujetos participantes
P1	Entrevista maestra 1	AGP
P2	Entrevista coordinador de ciclo I	JORR
P3	Entrevista maestra 2	DFH
P4	(Hoja en blanco, error al ingresar los documentos al Atlas ti)	
P5	Entrevista niños y niñas de grado transición – grupo 1	ASRM, JB, AOF
P6	Entrevista rectora – parte 1	MYAS
P7	Manual de convivencia – DDHH, ciudadanía – comunidad educativa	
P8	Manual de convivencia – inclusión	
P9	Manual de convivencia – participación o reconocimiento del otro	
P10	Manual de convivencia –	

¹⁵ El Atlas ti fue el software que se utilizó en el proceso de codificación abierta y axial del análisis de datos, como una herramienta informática que ayudó a organizar la información y visibilizar las categorías y subcategorías a trabajar.

	experiencias pedagógicas, diferencias de grupos poblacionales	
P11	Manual de convivencia – currículo	
P12	Plan de aula maestra 1	
P13	Plan de aula maestra 3	
P14	Proyecto mariposa – proyectos transversales	
P15	Plan de estudios – ciencias naturales	
P16	Plan de estudios – español	
P17	Plan de estudios – ética	
P18	Plan de estudios – matemáticas	
P19	Plan de estudios – religión	
P20	Plan de estudios Sociales	
P21	Plan de estudios – Tecnología	
P22	Plan de estudios – inglés	
P23	Entrevista maestra 3	DNRB
P24	Entrevista maestra 4	GIVA
P25	Entrevista niños y niñas de grado primero – grupo 2	JAMA, SCGQ
P26	Entrevista niños y niñas de grado transición – grupo 3	LMDR, LSPC, JAZ
P27	Entrevista rectora parte 2	MYAS
P28	Plan de aula maestra 4	
P29	Entrevista niños y niñas de grado primero – grupo 4	JABV, LFH, ADJA

Fuente: Elaboración propia de la Investigadora a partir de la organización de los documentos y entrevistas transcritas en el Atlas ti.

Obligaciones Estatales para el Derecho a la Educación y su Concreción en la IED Arborizadora Alta

En Colombia a través de las últimas políticas públicas se ha tomado con gran importancia el Enfoque de derechos humanos como se evidencia desde la Constitución política del 91, cuando se establece que el Estado Colombiano es un Estado Social de derecho, donde “el derecho se configura entonces, como un sistema racional-positivo, es decir, diferenciado e independiente de las necesidades económicas y sociales que

sustentan su razón de ser, y a la vez como un sistema formal es decir, creado y aplicado al margen de mandamientos éticos, reglas de convivencia y postulados políticos” (Jiménez, 2007, p.32), lo que indica, que no importa las diferencias individuales de los sujetos sino que por el simple hecho de ser ciudadanos Colombianos se debe hacer todo por parte del Estado y la misma sociedad para que se garanticen los derechos de unos y otros.

Tomasevski (2004) establece que “las obligaciones en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores del gobierno, más allá de la división horizontal o vertical de poderes o responsabilidades que haya. Los mismos deben ser coherentes normativa e institucionalmente” (p.346), esto quiere decir que el gobierno a través de la normatividad Internacional y nacional debe hacer posible que se garantice el derecho a la Educación para todos los sujetos de la sociedad, donde se promueva “la participación ciudadana y muy especialmente la de organizaciones de niños y niñas, debe constituirse en un aspecto relevante de las políticas públicas tanto en su diseño como en la auditoría social de la inversión para la niñez” (Manes, sfc, p.7) es decir, también debe establecer recursos económicos para financiar el sector educativo y estar pendiente que realmente estos recursos lleguen a los niños, niñas y jóvenes que los necesitan.

Las obligaciones estatales específicamente para el Derecho a la Educación son las definidas por Tomasevski en su esquema de las 4A, las cuales se explicaron en los referentes teóricos de la presente investigación. A continuación se presentan dos hallazgos en relación con la Aceptabilidad, estos son: La calidad educativa relacionada con los estándares de calidad y la calidad de los profesionales.

En relación con lo estipulado en los estándares que se puedan exigir y evaluar garantizando una educación de calidad, el Ministerio de Educación Nacional (2014), explica que:

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso

por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir, que los estándares de calidad expuestos por el MEN se tienen en cuenta en la IED, para la organización y planeación de las diferentes áreas correspondientes entre los grados de primero a once. Sin embargo, estos no son dirigidos para el transición, por tal motivo, las maestras de este grado al planear y organizar el plan de estudios tienen en cuenta solo los lineamientos curriculares, expuestos por el MEN, los cuales son:

Las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Por lo tanto, se puede decir que las maestras de transición de la IED se guían de ellos para realizar los planes de estudio, como se puede evidenciar en el plan de estudios de Ciencias Naturales “Módulo de pequeños científicos: Los cinco sentidos. Exploración del entorno a través de los sentidos” P15: 21 (11:2315-11:2495), temática que se relaciona con lo expuesto en los lineamientos curriculares, como se puede observar a continuación:

Para entender las capacidades cognitivas del niño de preescolar, hay que centrarse en lo que éste sabe y hace en cada momento, su relación y acción con los objetos del mundo (...)” (p.19)

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad (...)” (p.20)

Sin embargo, en cuanto a lo evaluativo la institución optó porque desde el preescolar se evalué cuantitativamente y solo se dé el desempeño alcanzado por estudiante de una forma cualitativa, lo cual ha ocasionado diferentes tipos de conflictos entre las maestras

de transición y las directivas. Como se explicará posteriormente en el apartado de currículo.

Por último, en cuanto a la certificación de la calidad profesional de los maestros, se puede decir que en la IED Arborizadora Alta las maestras de transición cumplen con los requerimientos que el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional ha establecido para el cargo en relación con el nivel académico y de experiencia al que fueron asignadas, ya que todas son licenciadas en preescolar, en infancias o son educadoras especiales, además la mayoría han realizado la especialización en aprendizaje escolar y sus dificultades debido a las circunstancias y necesidades en las que llegan los niños y niñas a la IED, actualmente cuatro de las ocho están culminando sus estudios de maestría, conjuntamente todas llevan una trayectoria relevante como maestras del nivel (mayor de 5 años).

Sin embargo, en relación con la calidad profesional de los maestros en las entrevistas realizadas en el presente estudio de caso, las maestras y rectora quien también fue maestra de transición, resaltan varias situaciones que se presentan al interior de la escuela y sus aulas y que toman distancia de la aceptabilidad, pero que siguen siendo responsabilidad del Estado, por ejemplo la diferencia entre los colegios privados y públicos en relación con los maestros que pueden dictar clase de acuerdo a su área de especialidad, como lo narra la rectora MYAS:

Rectora MYAS: Un niño en transición debe tener para mí, mediante el juego mediante la lúdica 4 cosas básicas: educación física, o sea todo lo que es motricidad, que se mueva que se levante, que se pare de cabeza, que baile, que gire, que tenga un desarrollo kinestésico...total. Desde que sepa mover los ojitos para arriba para abajo para un lado para el frente para todo eso con la percepción de colores y todo eso, o sea toda esa parte, sí, pero no, porque como el parámetro es de uno no puede tener profesores de educación física, no, de pronto en un colegio privado sí, pero en un colegio oficial no. P 6: 58 (13:1067-13:1676)

Como se puede observar y se observaba en el Estado del arte de la presente investigación, sigue habiendo una barrera entre la educación de colegios privados y públicos, donde en los privados los niños y niñas desde transición pueden contar con varios maestros y cada uno de ellos es profesional en un área de aprendizaje, sin

embargo según los parámetros en el sector público las maestras de transición deben dictarle a sus estudiantes todas las áreas, donde realmente ellas no son especialistas¹⁶.

Así sucede en la IED Arborizadora Alta, donde cada maestra de acuerdo con la normatividad debe ser la encargada de dictar todas las áreas. Sin embargo desde hace dos años, por organización interna de la institución se cuenta con el apoyo de una maestra en danzas, donde desde diálogos informales entre profesoras se resalta la diferencia y mejora en los procesos de los estudiantes de transición y en sí de todos los grados de Ciclo I¹⁷, ya que como se sabe los procesos en motricidad gruesa afianzan y desarrollan habilidades que posteriormente ayudan a un mejor desarrollo en los procesos de lecto-escritura, matemáticas y demás áreas del aprendizaje.

De ahí que, sería importante que el Estado diera la posibilidad que desde la primera infancia los niños y niñas contasen con maestros y maestras en áreas específicas para un mejor desarrollo y aprendizaje en todas las áreas y así evitar las diferencias entre los estudiantes del sector público y privado.

Discusiones entre el Derecho a la Educación y los Procesos de Inclusión

Otra problemática que observan las maestras de transición en la IED, son las dificultades que se han presentado con la inclusión educativa, ya que el número de estudiantes, la falta de algunos profesionales, de material didáctico y las condiciones físicas en la institución no permiten que realmente se adapte la escuela a todos los niños y niñas y por lo tanto no se les garantice el Derecho a la Educación, como lo narra la maestra DFH; además son factores y dificultades que en las diferentes investigaciones analizadas en el estado del arte del presente estudio de caso, han sido mencionadas con

¹⁶ “Artículo 11. Alumnos por docente. Para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural. Para el cumplimiento del proceso educativo, las entidades territoriales ubicarán el personal docente de las instituciones o los centros educativos, de acuerdo con los siguientes parámetros: Preescolar y educación básica primaria: un docente por grupo. Educación básica secundaria y media académica: 1,36 docentes por grupo. Educación media técnica: 1,7 docentes por grupo” (Decreto 3020 de 2002)

¹⁷ La IED Arborizadora Alta está organizada por ciclos. Transición, primero, segundo, procesos básicos y aceleración están ubicados en el ciclo I, los cuales pertenecen a la sede B – Pradera Esperanza.

frecuencia como las problemáticas que surgen al interior de las escuelas para garantizar este Derecho:

Maestra DFH: Pues yo creo que para mejorar los procesos de inclusión no debe partir del colegio sino que debe partir del sistema educativo, ellos tienen que hacer un análisis y mirar las condiciones que tiene el colegio para poder brindar esa inclusión y eso no se trata es que digan que los docentes no quieren eso, lo que pasa es que no hay digamos esas herramientas. Primero, porque de una u otra manera tiene que haber ese conocimiento en la forma como debemos ... como esas herramientas para que el maestro sepa que mecanismos debemos tener en cuenta para incluir así a los estudiantes. Segundo, la planta física de la institución también influye. Tercero, el material didáctico que se debe utilizar con ellos y cuarto, que realmente halla un acompañamiento frente a los profesionales que los niños necesitan porque el hecho de incluir no significa tener un niño acá donde hay veinticinco estudiantes sino que halla el acompañamiento, que el niño tenga el terapeuta, que el niño tenga la remisión al psicólogo, entonces yo creo que no, no es tanto del colegio sino es de la parte del sistema educativo. P 3: 26 (6:2453-7:710)

Maestra DFH: (...) Uno pues que no contamos con profesionales de apoyo como tal, aquí la secretaria habla de inclusión porque envía una sola persona a valorar ... ochocientos niños, ... y que es más, uno los reporta y nos dicen que es que si el niño no tiene un diagnóstico ya médico, o sea ya establecido por médicos, ya no, no lo atienden, entonces realmente eso va en vano porque el niño puede durar dos o tres años en el colegio hasta que le den una valoración acerca de la problemática a nivel de aprendizaje o a nivel de alguna parte neuronal que presente el niño, entonces no tenemos realmente eso. Dos, el colegio no está apto, aquí tenemos un niño con silla de ruedas y nos toca al profesor de música es al que le toca subir y bajar al niño, ahí está exponiendo su salud. Tres, si decimos que vamos a tomar un niño con, a nivel con discapacidad visual, aquí no tenemos ni una tabla por ejemplo para trabajarlo con ellos, lo mismo, la cantidad de estudiantes no permite eso, no estamos preparados.

Se habla de la política de que cuando hay una docente que tiene un niño de discapacidad son tres niños menos pero realmente aquí no se aplica porque abren los cupos cada cuanto, entonces no, no hay las herramientas suficientes, nosotros lo hacemos pero con las uñas y realmente se ve el interés, el compromiso de los docentes y se ve, ahí si como se dice, las situaciones de estrés porque a uno le da mucho pesar que los chicos vienen al colegio y uno a veces le toca dejarlos con fichas o dejarlos haciendo otra actividad y después dejar todo el grupo para poder aunque sea una horita dedicarle a un solo niño, entonces si es difícil. P 3:30 (7:2355-8:949)

De acuerdo con lo anterior se ven varias dificultades en la institución para que realmente se garantice el Derecho a la Educación, por ejemplo como lo mencionaba la maestra DFH en el 2014 y 2015 hubo un niño en el curso de primeras letras ahora denominado procesos básicos en silla de ruedas y como en ese momento ni aún la institución cuenta con rampas los maestros debían cargar al niño y la silla cada vez que él lo necesitaba, lo cual también podía afectar la salud de los maestros ya que el niño tenía 10 años de edad.

Otra de las dificultades observadas han sido los dos casos de niños con esquizofrenia donde atentaron con la integridad física de sus compañeros y maestras, los cuales nombra la rectora en su entrevista, haciendo un análisis de la población que ha llegado a la institución, las dificultades al realizar la rotación en bachillerato y las falencias vistas en el actual sistema de salud que no cumple totalmente sus responsabilidades y es en la escuela donde se viven las consecuencias:

Rectora MYAS: pasar de primaria a secundaria, donde no es un solo salón que atiende un solo grupo un profesor, son muchos profesores, hay rotación, hay de todo, si, esa es la dificultad, es muy complicado (...) como le digo, cerebral!, porque acá han habido niños con problemas leves, con problemas motrices y esos salen adelante, o sea lo que es motricidad, dificultades, incluso una vez tuvimos un niño con parálisis cerebral pero su cerebro estaba intacto, entonces no había dificultades, pero es que ahora como son, como vuelvo y lo repito agresivamente, muchos niños son hijos de la droga con síndromes de abstinencia, entonces es el niño hiperactivo o ese niño esquizofrénico, he tenido 2 niños esquizofrénicos, que uno no sabe qué hacer con ellos, uno mira los antecedentes ahí están, ahí están escritos y ¿qué hace uno? Y con los sistemas de salud para nosotros que somos de estrato 1, que no, yo no, pero los niños, entonces no, si el sisben les atiende odontología, hay una desprotección total al cerebro, que se enfermen de un hueso, una fractura o de pronto hasta el corazón listo, pero del cerebro ¿a quién le importa? P 6: 29 (7:595-7:1733)

Como se puede observar y se nombraba en el estado del arte de la presente investigación, es importante que en ningún caso se trate de homogenizar a la población ya que algunos niños y niñas tienen dificultades de salud como la esquizofrenia o trastorno bipolar, otros diferentes discapacidades, lo cual exige tener en cuenta aspectos de cada una de las personas para que de esta manera se observen sus necesidades y se puedan garantizar sus Derechos.

Sin embargo, hay una gran dificultad al interior de la IED Arborizadora Alta; pues es importante resaltar la falta de conocimientos de las maestras al querer incluir a un niño o niña con determinada enfermedad, como las que se nombraron anteriormente, ya que los maestros y maestras estudian licenciaturas, especializaciones y maestrías relacionadas directamente a la educación en donde no se hace énfasis a ninguna problemática de salud; ya que las facultades de educación se centran más a otro tipo de conocimientos, y estas carencias dificultan el rol del maestro en el proceso de enseñanza ya que no cuentan con las herramientas suficientes para atender a la población que llega a sus aulas.

Además, es importante resaltar que los maestros y maestras siguen estudiando de acuerdo a esta línea del conocimiento para poder ascender de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación, estipulado en el decreto 1278 de 2002, por lo tanto no es para ellos una buena opción estudiar algo relacionado con la medicina o la salud, lo cual dificulta el comprender las diferencias de cada enfermedad mental y cómo realizar la inclusión en el aula, además como lo menciona la rectora en su entrevista cada niño y niña es diferente en todos los aspectos especialmente en sus procesos y dificultades:

Rectora MYAS: porque es que son tan diversos los niños de necesidades educativas especiales, pues cada uno tiene su problema, su dificultad, su proceso, entonces, difícil. P 6: 34 (8:222-8:1311)

Por lo tanto, en ocasiones es necesario contar con dichos diagnósticos para poder trabajar con los niños y niñas, aunque es importante resaltar lo que se mencionó anteriormente, ya que las maestras de la IED no necesitan los diagnósticos para rotular, maltratar o discriminar a un niño o una niña, sino al contrario como lo menciona la maestra DFH es para direccionar la práctica pedagógica para realmente beneficiar a todos los niños y las niñas y así mismo garantizarles el Derecho a la Educación.

Con lo anterior, se puede decir que es importante lo que mencionaba inicialmente la maestra DFH en cuanto a las posibilidades y recursos que debe garantizar el Estado en

las instituciones educativas para que todos los niños y niñas sean incluidos en la escuela y realmente esta se adapte a sus necesidades y características individuales, enviando todos los recursos necesarios; que involucren no solo recursos materiales sino también profesionales en todas las áreas de educación y de salud, así como lo estableció Tomasevski (2004) para que la educación sea aceptable el Estado debe garantizar “la seguridad y la salud en la escuela” (p.350), ya que como se mencionó anteriormente no se trata de querer discriminar algunos sujetos, sino de dar todo lo necesario para que realmente se garanticen sus derechos y los de los demás durante la interacción diaria en la escuela, buscando alternativas de solución desde la misma normatividad en casos específicos como los nombrados anteriormente, y de esta manera poder incluir a niños y niñas con enfermedades mentales como la esquizofrenia, el trastorno bipolar, entre otras que pueden atentar con la salud física y mental de los demás integrantes de la comunidad educativa.

Con lo anterior, quiero hacer énfasis que es importante que el Estado evalúe realmente como se debe llevar el proceso de inclusión desde el preescolar e incluso desde la primera infancia ya que muchas de las enfermedades anteriormente nombradas sobre salen o son más notorias cuando el niño o niña ingresa a la escuela y que a pesar que científicamente se dice que muchas de estas enfermedades no pueden ser diagnosticadas antes de los siete años de edad, es evidente que muchos niños y niñas menores a este rango de edad las presentan, como se ha podido comprobar en la IED Arborizadora Alta con uno de los casos de esquizofrenia.

Por otra parte, también es preciso resaltar que con un buen trabajo y una buena normativa se pueden mejorar muchas situaciones de los niños y niñas al interior de las escuelas como se puede observar a continuación.

En el 2011 en la IED Arborizadora Alta, se realizó un estudio de caso dirigido por dos maestras de la institución, donde se trabajó con una niña quien perdió reiterativamente un grado de estudio, y es desde esta investigación donde se puede comprobar, que si realmente la escuela se quiere adaptar a los niños y niñas según sus

condiciones, son necesarios más profesionales, material didáctico, espacios y tiempos extras, como lo narra la maestra DFH en su entrevista:

Maestra DFH: (...) otra es la experiencia que tuvimos con la especialización que realizamos porque tuvimos el caso de una estudiante, que la niña ya tenía nueve años, casi diez años y repetía y repetía año, su lenguaje expresivo era bastante pobre, su lenguaje comprensivo un poco más y vimos que realmente cuando uno toma un estudiante y le puede realizar un seguimiento puede ayudarlo a salir adelante porque esta niña ya está en quinto de primaria, pudimos con el apoyo de la familia, con el apoyo de la compañera que hicimos el trabajo, con el apoyo del aula de procesos sacar la niña de ahí de ese mundo pero veo que es difícil porque eso fue un caso, digamos una niña que en medio de todo se pudo salvar entre comillas porque fue un estudio de caso que tuvimos el tiempo y que fue un tiempo extra porque no era dentro de nuestra jornada laboral, entonces ahí vemos si realmente el colegio trabajara esos procesos de inclusión teniendo en cuenta los profesionales necesarios sacaríamos muchos niños de ese mundo, de esa dificultad a nivel de aprendizaje o a nivel social que vi. P 3: 43 (9:154-9:1276)

En suma, se puede decir que es necesario que el Estado no solo garantice el Derecho a la Educación sino todos los derechos humanos, para que realmente el niño, la niña o el joven disfruten, de una buena calidad de vida y para ello se necesita una buena atención en salud y en educación, Campoy (2006) reitera que el Estado debe garantizar el derecho a la igualdad y es aquí donde se ve la necesidad que en las entidades prestadora del servicio de salud se realice un proceso médico pertinente y a tiempo cuando sea necesario y a su vez la escuela se adapte a las necesidades y características individuales de los sujetos, en donde esta adaptabilidad no pretenda normalizar o transformar al otro sino al contrario donde se dé la posibilidad que el otro irrumpa, perturbe y altere la escuela y todos los sujetos que se encuentren allí, como lo menciona Skliar (2007), quien afirma que en la escuela no se debe pretender que todos estén preparados sino que todos deben estar dispuestos, donde se dé la hospitalidad, la cual es el acto de “recibir al otro más allá de la “capacidad del yo”” (Skliar, 2007, p.11), donde se abran las puertas a la alteridad y a los conflictos que se generen, lo cual ayudaría aprender unos de otros y a la vez lograr que la escuela se repiense y se deconstruya para todos los sujetos sin importar sus diferencias, es decir se adapte a las necesidades e intereses de todos y todas, esta perspectiva que nos deja Skliar es para comprender que todos y todas somos diferentes y por lo tanto, se debe cambiar ese pensamiento eurocéntrico binario y de

normalidad en la escuela y en sí en toda la sociedad, dando paso a un cambio de actitud y aptitud hacia los demás.

Sin embargo, este pensamiento no deja de lado las necesidades de la escuela la cual requiere mayores y mejores apoyos, ya que si bien es cierto muchas de las personas que históricamente han sido discriminadas por raza, género, entre otros aspectos deben ingresar a la escuela, también es necesario comprender que en ella faltan apoyos para educar a niños o niñas con algunas enfermedades mentales o trastornos, porque aún no cuenta con los recursos humanos, ni materiales para hacerlo; como tampoco con una normatividad que pueda velar por las diferencias individuales y grupales en la escuela que ayude a mantener una sana convivencia.

Aunque se comprende que un objetivo del Derecho a la Educación es terminar con la discriminación y la censura de algunos sujetos, entonces debería evaluarse por parte del Estado cómo nombrar a los sujetos de acuerdo a sus características individuales ya que el Ministerio de Educación Nacional ha denominado a muchos como sujetos con Necesidades Educativas Especiales, cuando ya no es claro a qué se hace referencia con esta denominación en tanto cada niño y niña se relaciona, aprende y requiere apoyos distintos.

Factores Contextuales que Inciden en el Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta

A lo largo del análisis se pudo observar que en la IED Arborizadora Alta hay varios factores sociales, culturales y económicos propios de las familias y los niños que asisten diariamente a la IED, los cuales afectan directa o indirectamente en las relaciones de los sujetos al interior de la escuela y por ende con su vida personal y escolar.

De la misma forma se puede evidenciar como el sistema Educativo y sus funcionarios los cuales son: los maestros, coordinadores y rectora también son partícipes de las diversas realidades y situaciones del contexto, y como seres humanos también son

afectados a nivel personal, físico, psicológico y profesional mediante los tipos de relaciones que establecen con los niños, niñas, padres de familia y en sí con toda la comunidad educativa.

Pobreza Económica y “de Pensamiento”

El bajo nivel económico de las familias y sujetos que viven en el barrio Arborizadora Alta y en los barrios aledaños, los cuales pertenecen al estrato socioeconómico uno, se asocia con el aumento de los índices de violencia, delincuencia, microtráfico, asistencialismo, entre otros problemas sociales. Pero, como lo dice una maestra, lo peor es la pobreza “de pensamiento”.

Aspectos que en muchos casos son solo alternativas que la población busca por la desesperación, por la pereza de trabajar o por no encontrarle sentido a estudiar quizá como lo veíamos anteriormente porque la escuela aún no se ha adaptado para todos y todas, por ejemplo algunas familias pertenecientes a la IED, han empezado a trabajar como vendedores ambulantes, entre otros empleos que quizá no son suficientes para tener una vida digna, sin embargo pueden ayudar a mitigar la pobreza. Pero, no todas las personas están dispuestas a pasar ciertas necesidades o a tener una vida sin lujos y cuando ven cerca de ellos otras alternativas como la delincuencia o el microtráfico, resuelven acogerlas para ya no solo mitigar el hambre sino para alcanzar metas y sueños, los cuales muchas veces han sido vendidos por la cultura de masas apoyados por los medios de comunicación, como lo sustentan Álvarez y Reyes (2013) “los medios de comunicación que refuerzan a través de televisión ideas de una vida opulenta e idealizan como héroe al capo o al sicario que promulgan respeto y poder y lo buscan a través de las armas y el dinero “ (p. 18), de esta manera se acrecientan los índices de violencia y muerte de los jóvenes, situaciones que han sido vividas en la IED como lo ratifica la Rectora MYAS:

Pero lo que más me aterra ahorita en el 2015 es las cuestiones de microtráfico, las ollas, la presión que están ejerciendo con los niños, yo ya no veo niños con problemas de consumo (...) de alguna sustancia sino ya veo niños que quieren vender, quieren hacer daño a otros sin saber que es un negocio y no solamente un

negocio de niños sino un negocio familiar, (...) por ejemplo el año pasado mataron un alumno, este año han matado por limpieza, P 6:18 (4:932-4:2161).

Por otra parte, también se puede observar otra dificultad la cual está relacionada con las ayudas que ha dado el Estado a través de los diferentes programas de las últimas alcaldías en la ciudad de Bogotá, como se encuentra en los referentes teóricos del presente estudio de caso donde se enuncian varios programas que se han trabajado en ellas, los cuales han estado direccionados para mitigar la pobreza y garantizar los derechos humanos, pero no han tenido tal efecto sino al contrario los ciudadanos ya no solo padecen una pobreza económica sino también una pobreza de pensamiento, como lo afirma la maestra GIVA, porque lamentablemente estas ayudas no son vistas por los ciudadanos como tales sino que se han aferrado a pedir las para no tener que hacer algo para mejorar su calidad de vida:

Maestra GIVA: (...) hay una cultura de creer que todo nos lo tienen que dar, yo le llamo a eso, pues suena feo pero la cultura limosnera, que desgraciadamente nuestra patria está doliéndose de eso, de que siempre estamos esperando a que todo nos lo den y nos quitan esa parte de la guerra de la lucha de lograr las cosas por nosotros mismos y aquí se da mucho eso porque la gente está más pendiente de familias en acción, del restaurante y todo eso, lo que me puedo ir a coger que me dé el gobierno y no de ir y mirar cómo me formo, como sigo adelante, que meta puedo ponerme más alta para salir, entonces eso es muy triste en esta parte. P24:19 (5:1632-5:2730)

Situaciones que como la maestra lo narra son frecuentes en las familias de la IED, donde las personas buscan diariamente la ayuda del gobierno a través de los diversos programas, sin embargo se podría decir que se acostumbran a esa “cultura limosnera”, ya que posteriormente ni siquiera buscan trabajo, o bien, asumen diversas actitudes para mantenerse en ciertos programas, como se pudo evidenciar hace algunos años en la IED, cuando una maestra dialogó con una adolescente estudiante de los grados superiores para guiarla ya que en el momento tenía dos hijos y estaba esperando el tercero, sin embargo la sorprendió la respuesta de la joven quien aseguró que era consciente de la situación y precisamente por eso lo hacía, ya que a mayor número de hijos era mayor el

número de ayudas que recibía por parte del gobierno a través de los diversos programas de protección a la niñez y a mujeres cabeza de familia.

Con lo anterior, se puede comprender que en el contexto en el que está ubicada la IED Arborizadora Alta se evidencian diferentes pobreza las cuales se relacionan con el asistencialismo, el microtráfico y varias clases de violencia. Este factor contextual es resaltado por Tomasevski para quien “la pobreza (...) es un obstáculo central para el disfrute del derecho a la educación. Más aún, la pobreza resulta de la violación de derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación (...) atrapando en un círculo vicioso la violación de derechos humanos” (2004, p. 384), de ahí se puede decir, que la escuela debe dar una educación aceptable y para ello debe promocionar, garantizar y respetar los derechos humanos como lo establece la autora quien asegura que es necesario que los estudiantes comprendan la importancia de ser sujetos de derechos, además la educación se debe adaptar a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes en todos los aspectos, por lo tanto es necesario que el Estado garantice una cantidad de presupuesto, para que todos ellos y ellas puedan ingresar y mantenerse en las instituciones sin ninguna dificultad o exclusión.

De ahí se puede decir, que el gobierno debe garantizar no solo lo necesario para la educación al interior de la escuela sino además suplir otras necesidades de la población, ya que en ocasiones los estudiantes desertan de las instituciones como se pudo observar en los antecedentes de la presente investigación porque deben trabajar para ayudar económicamente en sus hogares, lo cual hace pensar que es necesario lo que ratifico Tomasevski (2004) quien asegura que el Estado debe garantizar buenos empleos para los adultos y así los niños, niñas y jóvenes no tendrán la necesidad de trabajar, además si los padres de familias fueran bien remunerados también podrían ayudar económicamente a los niños, niñas y jóvenes no solo mientras cursan la educación básica sino también la superior lo cual ayudaría a que se garantizará el Derecho a la Educación en los diferentes niveles educativos.

Sin embargo, también es importante reflexionar en ¿Cómo trabajar el asistencialismo donde los ciudadanos no se acostumbren a vivir solo de las ayudas del Estado y empiecen a crear metas en sus vidas y a trabajar en ellas?, este tema sería interesante abordarlo desde otra investigación.

Convivencias: Entre Violencias y Afectos

Además de la pobreza, otro factor contextual relevante en la IED Arborizadora Alta son las violencias, problemática que sobresale en las entrevistas realizadas a los diferentes sujetos en el presente estudio de caso, el cual es importante tenerlo en cuenta y relacionarlo con el Derecho a la Educación.

Diferentes violencias se han evidenciando a lo largo de la historia Colombiana, por ejemplo desde la mal denominada Conquista Española, como lo relata Martínez (2012), durante el periodo neogranadino los niños de las indias y españolas por diferentes razones podían ser abandonados, golpeados e incluso asesinados. Las violencias las vivimos en diferentes escenarios donde los protagonistas son diferentes personas que por sus inconformidades, miedos, circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales, maltratan a los demás de varias maneras e incluso pueden terminar con la vida del otro.

Lamentablemente este tipo de actitudes se ha ido aprendiendo de generación en generación y son sucesos que se evidencian diariamente en nuestra sociedad, en los barrios, en la escuela y al interior de las familias. Hay muchos cuestionamientos sobre ello y bastante literatura que lo confirma, incluso diariamente los medios de comunicación masivos ratifican esta situación.

El análisis de las violencias en el marco del Derecho a la Educación es relevante si se comprende, tal como lo plantea Álvarez y Reyes (2013), “la educación como un derecho no se reduce a la experiencia pedagógica, sino que implica todo aquello que estando más allá o acá de la escuela, incide definitivamente en ella” (p. 66), es decir, como se mencionaba anteriormente el Derecho a la educación no se puede seguir viendo únicamente desde el trabajo de los maestros y lo que ellos puedan enseñar al

interior de la escuela sino que debe ser una tarea social desde la corresponsabilidad, tema que más adelante ahondaré en este mismo capítulo; por parte de todos los actores de la vida social, donde se trabaje no solo lo pedagógico sino también diferentes situaciones del contexto que afectan directa o indirectamente a las familias y por ende a los niños, niñas y jóvenes.

Por consiguiente, factores como la violencia, que preocupan a la IED Arborizadora Alta encuentran razón de análisis ante el llamado de Álvarez y Reyes (2013) quienes refieren que “la preocupación relativa se ha enfocado al interior de la escuela, despreocupando la seguridad «desde y hacia la escuela», ignorando los diversos tipos de violencia que operan en los entornos escolares y que afectan a los niños y niñas para asistir a sus establecimientos escolares. En este sentido, los contextos de violencia producen y promueven la exclusión, la discriminación y la negación de los derechos humanos” (p. 66).

El contexto que rodea la IED Arborizadora Alta evidencia diferentes tipos de violencias, y esto conlleva a la vulneración de la vida, de la convivencia, la seguridad, la educación, entre otros derechos. La rectora MYAS expresa algunos hechos de violencia y sus consecuencias para la vida del colegio, las familias y por supuesto de los niños, niñas y jóvenes:

MYAS: (...) es una presión, son ollas afuera que presionan a hacer cambios de toda naturaleza dentro del interior del colegio, pero es que eso no lo había visto y me parece ¡terrible!, terrible, terrible, que lleguemos a una situación de temor tan grande porque es que por ejemplo el año pasado mataron un alumno, este año han matado por limpieza, ha habido casos de muchos niños, no digo demasiados, pero si muchos niños que se han tenido que trasladar por cosas externas del entorno que están empezando a afectar ahí como lo que tenemos nosotros, los traslados que piden los niños porque se tienen que ir, están amenazados, sí es el entorno que está haciendo daño y uno tiene que convivir con eso y sin saber quién es el directo responsable de esta situación, porque uno sabe las ollas, donde están ubicadas y todo pero (...) no puede tomar medidas, P 6:18 (4:932-4:2161)

Además de la violencia en el entorno barrial del colegio, otras dos violencias se hallaron tras el análisis de los datos, la violencia intrafamiliar y aquella dentro de la escuela.

Violencias en el entorno, la familia y la escuela.

El coordinador de la sede B¹⁸ observa esa relación familia – escuela y como es afectada cuando no se maneja de la mejor manera los conflictos por los implicados, donde son afectados los niños e incluso, los maestros y coordinadores:

JORR: Hasta el momento la relación entre colegio y familia es buena, cierto, salvo en algunos casos en los cuales, de pronto existen familias que están involucradas, con grupos delincuenciales o con grupos que son un tanto violentos, barras bravas, si, y no saben en cierta medida realizar un tipo de, un reclamo, de pronto puede generarle conflicto a los docentes o conflicto a otros padres de familia, es como uno a veces observa que existe conflicto entre padres de familia y ellos no los saben manejar y a veces terminan involucrando los niños también. P 2:7 (2:1142-2:1752)

Con lo anterior, se puede comprender que casi siempre los perjudicados son los niños y las niñas porque cuando hay diferencias entre padres de familia los obligan a que no tengan ningún tipo de acercamiento a otro niño o niña en el aula, o si la dificultad es con la maestra la insultan o la amenazan delante de los niños, expresiones que los niños aprenden y en ocasiones replican posteriormente cuando cursan grados superiores, como se ha evidenciado en la sede A, donde han sido amenazados maestros por estudiantes y padres de familia, como lo comenta la maestra DFH:

Maestra: Pues es que vuelvo y enmarco lo mismo, aquí como institución uno generalmente tiene en cuenta mucho más los derechos que los deberes, porque no hay un seguimiento de procesos, es especialmente en los niños que están ya en cursos mayores, ellos en ocasiones hasta los mismos maestros han sido sacados de la institución por amenazas y el colegio no ha hecho nada. P 3:55 (11:1780-11:2157)

¹⁸ La IED Arborizadora Alta está conformada actualmente por tres sedes (Sede A, B, C). En la sede A se encuentran los cursos de estudiantes pertenecientes a los grados de tercero a once, la cual está ubicada en la Carrera 43 N°.70ª – 50 Sur. Por otra parte la sede B cuenta con el primer ciclo el cual está conformado por los grados de transición a segundo y el grado de aceleración, esta sede está ubicada en la carrera 44 N°. 72 – 36 Sur. Y desde el año 2014 fue adjudicada la sede C en la que se trabaja con los niños y niñas de primera Infancia aunque aún en los diferentes documentos de la institución aun no aparece su ubicación.

Además, se puede decir que los niños y niñas aprenden o son obligados por sus familias o por delincuentes cercanos a sus casas y al colegio a tener ciertas actitudes, relaciones, comportamientos y obligaciones al interior de la escuela que no se refieren al rendimiento académico sino de una manera productiva y económica alrededor del consumo y venta de sustancias psicoactivas.

Rectora MYAS: (...) ya veo niños que quieren vender, quieren hacer daño a otros sin saber que es un negocio y no solamente un negocio de niños sino un negocio familiar, (...) P 6:18 (4:932-4:2161).

Por estas circunstancias no solo se vulnera el Derecho a la Educación en tanto se descentra el interés por el aprendizaje, sino que además se proclaman antivalores como la irresponsabilidad, el irrespeto, la pereza, la deshonestidad, entre otros que ponen en riesgo los derechos e integridad de los demás, vulnerando el Derecho a la Educación porque con las actitudes y aptitudes de algunos estudiantes se interrumpen frecuentemente las clases ya que por la necesidad de algunos jóvenes de vender estupefacientes al interior de la IED salen frecuentemente de clase o en ocasiones deciden no ingresar a las aulas e incluso aparecen riñas entre estudiantes afectando la sana convivencia al interior de la escuela y fuera de ella, además otra dificultad que afecta este derecho es que los estudiantes consumidores necesitan tener dinero para comprar estas sustancias, por lo tanto se ha empezado a ver casos de extorsión entre estudiantes y hurtos al interior de la institución perdiéndose así computadores entre otros materiales necesarios para los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Rectora MYAS: (...) porque convivencialmente ahora hay unas novedades digamos de faltas que no se presentaban hace 5 o 6 años, (...) por ejemplo la extorsión, la extorsión no se presentaba nunca, o sea una niña linda, bonita que ve a otra niña y le dice: “¡ay! Le voy a contar a su mamá si usted no me da plata”, entonces un niño por meses dándole 50, \$100, \$500 (...). P 6:38 (9:2076-9:4016)

Por tanto, se puede decir, que estas dificultades afectan para que se garantice el Derecho a la Educación y otros derechos incluso el de la vida, Álvarez y Reyes (2013) afirman que la muerte ya es un negocio o una empresa que se ha ido dando en las

últimas décadas en nuestro país. Por lo tanto, son generaciones enteras que “han crecido familiarizadas con la muerte y la ilegalidad, con los nexos institucionales y fuerzas ilegítimas violentas, con el miedo y la indignación, con la impotencia y desencanto hacia una esperanza de seguridad y paz” (p.22), carentes de falta de oportunidades y de una inconciencia de las problemáticas en las que están inmersos, dificultades que de una u otra manera los afectan y vulneran sus derechos, como lo confirma la maestra DFH:

Maestra DFH: (...) el contexto en el cual se encuentra el colegio es un contexto un poco, por decirlo así con una problemática social alta, vulnerable porque aquí hay personas desplazadas, personas que consumen, entonces tenemos el caso de pronto de estudiantes que viven en una familia que son ¿cómo se llama?, como que proveen ¿cómo es que se llama eso?, esas personas que cuando, qué venden el..., el microtráfico que se ve en eso, entonces una parte es eso; dos, pues su nivel académico no es muy bueno, generalmente las niñas que salen de aquí antes de salir once, entonces ya tienen sus niños, entonces también son niños de mamás muy jóvenes, entonces influye notablemente en su proceso de aprendizaje, en el proceso de socialización, no, no hay como esa, ese fortalecimiento de saber que el colegio hace parte de la comunidad. Con el solo hecho de que nosotros tenemos una problemática al nivel de basura, no hay esa conciencia. P 3:25 (6:1250-6:2217).

Por otra parte, los niveles convivenciales también se evidencian a través del tipo de relaciones que establecen los adultos en la escuela, entre padres de familia, maestros y directivos y los logros o no del trabajo mancomunado que se hace o no en relación con el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en cuanto a los valores, formas de interactuar y resolución de conflictos. Situaciones que han sido un tanto difíciles en la IED de acuerdo como se puede observar en las narraciones de algunas entrevistas.

COORDINADOR JORR: (...) pues respecto a esas relaciones a veces pues falla un poquito tal vez el alejamiento de muchos padres de familia que solamente ven el colegio como el sitio en el cual les pueden cuidar los hijos, donde los pueden dejar mientras ellos van a laborar y, poco les importa realmente la formación sino más bien que estén en algún sitio donde no les pase absolutamente nada. P 2:6(2:329-2:951)

Maestra DFH: (...) son muy pocos los papás, de veinticinco estudiantes realmente por ahí tres se preocupan porque haya una integración familia y escuela, los demás solamente se preocupan por venir, entregar el niño, que le hagan las actividades y ya. Se molestan cuando uno de una u otra manera los

invita si hay talleres de padres, si hay reunión, siempre vienen con el “que no tengo tiempo”, “que profesora, que no se demore” entonces si realmente uno ve muy poco compromiso, ellos quieren es que el colegio, solamente vengan aquí a como decir una guardería y vengo por él y ya, pare de contar. P 3: 20 (5:855-5:1466)

Sin embargo, es importante tener en cuenta lo que menciona Jares (2002) “el aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a con vivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente” (p.80), es decir según este autor es necesario que toda la sociedad trabaje mancomunadamente para lograr alcanzar las metas propuestas con los niños, niñas y jóvenes en la sociedad. Sin embargo, cada día en Colombia se puede observar como la escuela y en si los maestros y directivos siguen recibiendo y asumiendo más responsabilidades con relación a sus estudiantes por parte de la sociedad, como lo narra la rectora MYAS:

Rectora MYAS: Ejemplo en las noticias veía las quejas del padre de familia decía: “pero es que si siguen en paro los maestros ¿Cómo hacen los papás? O sea ¿con quién dejan los niños al cuidado si tenemos que pagar treinta mil o cuarenta mil pesos porque se supone que van a estudiar?”, entonces eso es un ejemplo claro de la situación que está pasando, son procesos económicos y lo que yo digo jocosamente pero con una razón grande es que en nuestra sociedad va a ser no como lo estudiaba uno en la constitución o lo estudiaba uno en sociales, el centro, la base de la sociedad es la familia, pues ahora yo creo que vamos a vivir para una sociedad tipo insectos, tipo colonia, digamos de animalitos, de insectos en los cuales nosotros los docentes vamos a ser sencillamente los educadores, los protectores, los formadores de esas larvitas que son los niños, y los papás tienen que ir a hacer otras funciones, ser los obreros en otro tipo de cosas, entonces curiosamente vamos a ser, sin ser los padres biológicos vamos a tener que tener esa responsabilidad y el susto grande ¿sabe cuál es? En estos días estuve en un taller de necesidades educativas perdón, un taller de educación inicial que nos dieron a los rectores y, hay un objetivo muy claro que dice “y la formación de familias”, y yo me quede pensando cuando en la ley 115 que dice nosotros somos los educadores y formadores, ahora vamos a ser los formadores de familias para participación, yo me quede ¿cómo vamos a hacer?, o sea, nosotros tenemos que abandonar nuestras familias para formar familias que no existen, o sea para que ese papá y esa mamá tenga tiempo de escuchar, jugar, de hablar con el niño, de darle los mejores consejos que no tiene, si todos se dedican al trabajo y la economía (...). P 6: 13 (3:1330-3:3138).

Con lo anterior, entonces se puede decir que la escuela de cierta manera está asumiendo la responsabilidad de la Educación de toda la población, ya no solo de los niños, niñas y jóvenes sino también de los adultos pertenecientes a grupos sociales conformados como es la familia, sin embargo es importante comprender por qué se le ha dado tal responsabilidad a los educadores y cuál es el papel que juega la familia y en si todos los actores sociales en la educación.

Violencia Intrafamiliar.

En la mayoría de las entrevistas a los niños se evidencia que ellos frecuentemente han tenido que vivir algún grado de violencia al interior de sus hogares, ya sea violencia psicológica o física hacia ellos o hacia un pariente cercano, la cual puede suceder por diversos motivos a veces por malos entendidos o incluso a hacia los niños por un bajo rendimiento académico:

Maestra AGP: él no me rendía por eso, porque el papá decía que no, que lo dejara que cuando él quisiera hacer la tarea la hacía y la mamá le exigía, incluso me decía que intentaba pegarle porque era que la sacaba de quicio porque no hacía nada (...).

Entrevistadora: Eh... tú nombraste que le quería pegar, ¿quién a quién?

Maestra: La mamá, se salía de casillas y quería pegarle al niño” P 1:19 (4:821-4:1420)

LSPC: Porque yo hago las tareas mal y yo no sé, y ella me pega. P26:6 (2:1047-2:1163)

ENTREVISTADORA: ¿ella te pega por las tareas?, ¿y por qué más te pega?

LSPC: Por nada más, nada más. Pero mi hermana si la andan pegando porque ella no hace bien las tareas y ella es pequeña, ella tiene 4 años y cuando cumpla los 5 va a venir al colegio y si, y sin saber nada. P26:7 (2:1183-2:1438).

Otro claro ejemplo de violencia intrafamiliar es el que narra el niño ASRM:

ASRM: “mi hermano siempre me pega a mi (...).

ENTREVISTADORA: ¿Y que más es lo que no te gusta de tu familia?

ASRM: (...) que el otro día mí papá le pegó una cachetada. P5:3 (1:996-1:2047).

Además de ese tipo de violencia física que los niños observan también en ocasiones ven escenas de violencia psicológica:

SCGQ: No me gusta porque mi mamá pelea con mi papá.

ENTREVISTADORA: ¿pelean mucho tu papito y tu mamita?

SCGQ: Si pelean mi mami se va de la casa para otra casa.

ENTREVISTADORA: ¿y cómo pelean? ¿se dicen cosas o se golpean o cómo?

SCGQ: (...) ellos hablan y, y después mi mami se va para otro lado y después llora. P25:4 (1:1053-1:1382)

Sin embargo, no siempre se trata de una violencia física o psicológica directa, hay otras situaciones que vulneran los derechos de los niños y niñas como las expuestas por las maestras DFH y AGP durante las entrevistas en las que relacionan dos fenómenos que los afectan directamente a ellos, como son los padres presentes - ausentes y el abandono propiamente dicho, situaciones que son difíciles de afrontar por parte de los niños y las niñas y que los maestros tienen pocas herramientas para ayudar a resolver en la escuela:

Maestra DFH: El abandono, las familias abandonan a los niños, o sea, no es tanto la cantidad sino la calidad de tiempo que le brindan independientemente que la mamá este todo el día en la casa no hay ese acompañamiento, no hay una verdadera orientación. No hay como anteriormente que, lo que dije anteriormente que la familia estimulaba el aprendizaje no, para ellos todo quieren que no halla exigencia para que ellos no tengan que intervenir en el proceso de aprendizaje (...) P 3:16 (4:746-4:1895)

Maestra AGP : Recuerdo la niña que llegó en octubre, la mamá la había dejado abandonada, se la dejó al papá y después el papá la abandono en Bienestar Familiar. Después la señora que la trajo aquí al colegio, ella no era nada de la niña sino que se compadeció de verla ahí abandonada y la recogió, entonces la trajo aquí al colegio pero la niña en definitiva estaba muy atrasada en todos los procesos; en proceso de escritura, de lectura, todo estaba bastante atrasada. Dijo que la dejaba aquí en el colegio y no la matriculó, o la matriculó pero no la trajo, entonces no sé qué pasaría con ella. P 1: 58 (1:2144-2:355).

Según lo dicho por una de las maestras, se tiene la idea que “anteriormente” no sucedían estos fenómenos y que habían familias presentes que acompañaban a los niños y niñas especialmente en su desarrollo del aprendizaje, sin embargo, como lo narra Martínez (2012) no es así; históricamente se ha visto en Colombia como los niños y

niñas han sido abandonados por sus padres e incluso “era una práctica regular” en el Nuevo Reino de Granada sin “ninguna carga moral ni ninguna sanción social” (p.191), precisamente por eso nacieron oficios como el de las nodrizas, quienes eran las encargadas de cuidar a los niños sin tan siquiera saber quiénes eran los progenitores y posteriormente debido también a estas circunstancias se crearon los hospicios o expósitos, espacios que se crearon principalmente por la caridad y luego fueron ayudados por el Estado.

Violencia entre pares.

Otra problemática que se ve frecuentemente dentro de la IED son las violencias entre pares, las cuales pueden ser físicas o psicológicas. Por lo tanto, es importante comprender lo que sucede al interior de la escuela cuando llegan niños y niñas con un bagaje cultural, con unos preconceptos, con unas experiencias vividas al grado transición; porque si bien es cierto como lo dice Vila (2005) no es que estemos viviendo en una sociedad totalmente sin valores solo es que aquellas instituciones que los han promulgado a través de una norma han entrado en crisis y necesitan una reestructuración “debido a las condiciones hegemónicas imperantes y la dictadura economicista que sufrimos cada día, la cual entrona como dominantes una serie de “contravalores” tales como la competitividad anuladora de la alteridad, el individualismo exacerbado, el materialismo más feroz”(p.2), factores que afectan la escuela y las relaciones que establecen los sujetos entre sí.

Lo cual se relaciona directamente con lo que ocurre en la IED donde los niños y niñas traen de sus hogares o de su entorno cercano diferentes aprendizajes para establecer diversas relaciones con sus semejantes y desde tempranas edades expresan formas de relación violentas, las cuales se evidencian como anteriormente se observaba al interior de sus familias y luego como lo veremos en el presente apartado en la relación con sus pares, lo cual hace pensar y reflexionar en ¿cómo la escuela se debe adaptar para mejorar este tipo de aprendizajes que los niños y niñas traen de su entorno cercano?, situaciones que se ven a diario al interior de la IED. Por ejemplo los niños y niñas de grado transición y una de las maestras dan cuenta de esto:

Maestra DFH: No, veo que en los niños no hay como esa conciencia en el hogar del valor hacia la mujer. Veo que en casa como ellos ven la misma violencia intrafamiliar entonces ellos aquí tratan las niñas así, ellos no son... son muy poco caballerosos, si la niña se cae, se burlan, veo que tratan, o sea, el mismo trato es igual para niños y niñas, toca trabajar el valor y el respeto porque no, y yo creo que es por consecuencia de la misma ... problemas familiares de ahí entre papá y mamá. P3:9 (2:1282-2:1781).

ENTREVISTADORA: ¿Y qué es lo que menos les gusta del colegio?

JABV: Que nos peguen, que nos pellizquen

ENTREVISTADORA: ¿y quienes les pegan y quienes los pellizcan?

JABV: a veces mis amigos

LFH: Que no se peleen

ENTREVISTADORA: ¿Es que se pelean mucho?

LFH, JABV, ADJA: Si. P29: 13 (5:375-5:732)

ENTREVISTADORA: ¿Y a ustedes les gustaban todos los niños que estaban ahí?

JABV: Si pero algunos no,

ENTREVISTADORA: ¿Algunos no cómo quiénes?

LFH: ellas dos si estaban bien

JABV: Es que ella habla mucho

LFH: Además ella, grita mucho y trata mal a las personas

ENTREVISTADORA: ¿Ella trataba mal a las personas...que hacia?

LFH: Gritaba, molestaba rayaba las hojas de algunos niños...y además escondía los cuadernos y además cogía las cosas que no eran de ella

JABV: rompía las hojas y tachaba con esos cosos tachaba las mesas así

ENTREVISTADORA: ¿y los demás niños si les gustaban a ustedes?

LFH, JABV: Si, pero menos ella P29:27 (9:783-9:1439)

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo se portaban los otros niños y niñas?

JABV, LFH: unos bien y otros mal... como la que se sentó ahí ella corría por todo lado y cogía una hoja y la rayó de la profe Doris y la lista la tachó y volteó el escritorio. Y a veces corre y tumba todo esto...y corre cuando los otros niños están haciendo las tareas ella va y los molesta...y cuando estamos en descanso y cuando esta con las amigas ella dice unas cosas... y cuando estamos en descanso y ella esta acá cuando llegamos todas las sillas están en el piso... y también cogió una cosa y la rayó y resbalándose y votando todo por todo lado.

ENTREVISTADORA: ¿Que más hacían los niños cuando se portaban mal?

LFH, JABV: Y a veces rayaban las paredes...y una niña casi tumba esto de la que estamos hablando P29:36 (13:5-13:1400)

Sin embargo, es importante resaltar que en la IED no solo se evidencia violencia física o psicológica entre pares en el grado transición por situaciones como las que se mencionaban anteriormente, sino también existen otro tipo de relaciones que afectan a

los sujetos en la IED, como son las formas de inclusión o exclusión que se dan dependiendo de las diferentes clases de relaciones que mantienen los niños y las niñas con los demás, donde pueden surgir verdaderos lazos de amistad o incluso molestia por los demás desencadenándose en ocasiones en situaciones de exclusión, realidades que son recurrentes en el aula y que dificultan la convivencia en ella e incluso pueden afectar el nivel académico del grupo.

Estas situaciones de inclusiones y exclusiones se puede observar durante los juegos y demás actividades académicas y deportivas al interior del aula donde se ve compañerismo o individualismo dependiendo quien esté al lado de cada niño o niña. Como lo narran a continuación varios estudiantes en las entrevistas. Un primer ejemplo es el de ASRM, JB y AOF.

ASRM: Si menos un niño Leider y Johan ... a no a mí me gusta Leider pero no a Johan

ENTREVISTADORA: ¿y porque no les gusta?

JB: porque él es un fastidio ¿no cierto?

ASRM: sí, es un fastidio porque yo tengo plata y le gasto y empieza me das me das huy que fastidio

JB: y a veces quiere hacer lo que él quiere y no le hace caso a la profe Gloria. P 5:24(5:690-5:1054)

Así mismo otro ejemplo lo narran los niños: JAMA, SCGQ.

Entrevistadora: Mmm, tú estabas diciendo que casi no te gustaban dos niños, ¿por qué no les gustaban los dos niños?

JAMA: Porque me molestaban.

SCGQ: A mí también no me gustan esos dos, porque uno me empujaba y el otro (...) Me cogen así,

JAMA: Yefri y Alejandro.

SCGQ: Un día yo estaba en el patio y vino Paul y me cogió así ¡fun!, me empujo. P25: 45 (26:658-26:982)

Y por último otro grupo de niños también lo narran en su entrevista:

ENTREVISTADORA: ¿Y a ustedes les gustaban todos los niños que estaban ahí?

JABV: Si pero algunos no,

ENTREVISTADORA: ¿Algunos no cómo quiénes?

LFH: ellas dos si estaban bien

JABV: Es que ella habla mucho

LFH: Además ella, grita mucho y trata mal a las personas

ENTREVISTADORA: ¿Ah! ella trataba mal a las personas... que hacia?

LFH: Gritaba, molestaba rayaba las hojas de algunos niños...y además escondía los cuadernos y además cogía las cosas que no eran de ella

JABV: rompía las hojas y tachaba con esos cosos tachaba las mesas así

ENTREVISTADORA: ¿y los demás niños si les gustaban a ustedes?

LFH, JABV: Si, pero menos ella. P29:27 (9:783-9:1439)

Cómo se pudo interpretar no siempre las exclusiones se relacionan con grupos que históricamente han sido discriminados o vulnerados (por raza, etnia, genero, entre otras), sino por actitudes y aptitudes que unos niños y niñas tienen sobre los demás.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir, que la violencia y las exclusiones hacen parte del contexto de la IED Arborizadora Alta, lo cual ocasiona no solo dificultades convivenciales sino como lo mencionaba anteriormente también afecta la parte académica. Un ejemplo claro es el que narra la Maestra DFH:

Maestra DFH: Bueno, yo veo que los niños, ellos son muy tiernos, amorosos, están digamos, pendientes, todavía tienen un poco de manejo de autoridad pero cuando se les colocan las normas establecidas dentro de un contexto, veo que hay mucha falencia en su parte de atención, en su parte de manejo de acuerdos de convivencia porque en casa no hay como esos límites establecidos, entonces de una u otra manera esto si afecta la dinámica escolar porque constantemente esto interrumpe las actividades en clase. P 3:2 (1:942-1:1462)

Sin embargo, no siempre los niños y niñas son agredidos por sus compañeros de clase sino por niños o niñas de grados superiores.

Entrevistadora: A ver, ¿algún niño o niña no les cae bien del salón?

LSPC: A mí lo que no me cae, es que unas niñas todas creídas un día nos dijeron: “coman popo chinas”

Entrevistadora: ¿sí?, ¿de tu salón?

LSPC: No, de otro salón (...)

LMDR: Esas niñas grandes nos molestan siempre y nos dijo que comiera popo. P 26:57 (12:1-12:106)

De acuerdo con lo anterior, se puede observar como los niños de transición en su ambiente cercano están expuestos o evidencian diferentes clases de violencias que se “reproducen en todas las esferas de la vida y desde edades tempranas los sujetos se ven abocados a condiciones de vida de desprotección, abandono y miseria, afectando un amplio campo de derechos y restando garantías para el desarrollo de sus libertades. (Álvarez y Reyes, 2013, p. 25).

El flagelo de la violencia se encuentra inmerso en la escuela y afecta tanto a grandes como a chicos, como se puede apreciar a continuación a través de las siguientes situaciones entre los estudiantes de grados superiores. Sin embargo, algunos hechos de violencia de los estudiantes han sido leídos e interpretados de forma inadecuada, en tanto no brindan formación o bien, pese a que se vulneran los derechos de los otros no pasa nada.

Rectora MYAS: por ejemplo faltas como la siguiente: un niño puede coger el refrigerio votarlo al piso, regárselo en la cara a otro niño, ponerle, pero no se le puede poner ninguna sanción porque si la profesora o la coordinadora dice: “hágame el favor y se baña la cara, recoge y limpia”, inmediatamente van a la queja a supervisión, la secretaria de educación paga aseo para que recojan el mugre que hizo el niño, causando daño a los otros, cierto P 6: 40 (10:1958-10:2414)

Rectora MYAS: Si, por ejemplo el año pasado. Un pobre nene, un pobre niño, que le pegaba a las niñas, que acosaba con pegarle a los otros si no hacían lo que quería, entonces se expulsó. Y viene supervisión a decir que por qué no se le dio el proceso de apelación al niño de 20 años. Tocó recibirlo. Al niño de 20 años. Porque dice: “al menor identificado con tarjeta de identidad tal” pero es que no verifican, entonces como uno no tiene abogado, entonces al niño hay que recibirlo, pero no importa que le pegue a las niñas, no importa que le, que sea grosero con los profesores, no ve que es el niño, de 20 años. Entonces la norma es así. Entonces se siente uno atado. Entonces convivencialmente uno hace todos los procesos, que funcione, pues... no sé. Y aun así los niños son juiciosos aquí porque hay mucho cariño, mucho amor, mucha cosa y siguen funcionando, pero los casos (...) a veces uno no los puede... convivencialmente. P 6: 42 (10:33-10:969)

Es importante, tener en cuenta que “no se trata de seguir aduciendo con tono cínico que los jóvenes han perdido los valores, cuando ni siquiera han saboreado de manera integral el valor de la dignidad humana en toda la dimensión de sentidos que el término

evoca. No se puede pedir a alguien que predique algo que no ha vivido, que no ha experimentado”. (Álvarez y Reyes, 2013, p. 26) y que lamentablemente en Colombia no se ha dado.

Por eso, es importante enseñar a convivir juntos como lo decía hace muchos años Jacques Delors (1996), quien resaltó la importancia del “aprender a convivir” como uno de los cuatro pilares de la educación, y que a pesar que se ha ido transformando la escuela y las sociedades se sigue viendo la necesidad de este pilar de la educación en la escuela.

Además, actualmente es importante relacionar el respeto a la diferencia y garantizar la igualdad de derechos a todos los sujetos en la escuela y en la sociedad para que realmente se cumpla este “aprender a convivir” como lo plantea Jares (2002):

Aprender a convivir significa conjugar la relación igualdad y diferencia. Como proclama la Declaración Universal de los derechos humanos somos iguales en dignidad y derechos, pero las personas también somos diferentes por diferentes motivos y circunstancias; diferencias que pueden ser positivas y fomentadas y en otros casos diferencias que son negativas y por lo tanto deben ser eliminadas (p.86)

De ahí que es importante conjugarse la igualdad y la diferencia para convivir juntos y a la vez garantizar los derechos humanos aprendiendo de esas diferencias positivas y erradicando las negativas, sin embargo las diferencias o la diversidad pueden ser un factor de conflictividad, al cual no se debe temer ya que es un factor necesario que debe existir en la escuela viéndolo como un valor “pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras” (Escudero citado por Jares, 2002, p.82).

Por consiguiente no se trata de negar este tipo de circunstancias de la escuela ya que todos los seres humanos que llegan a un aula de clase son diferentes y por obvias razones estas diferencias acarrearán conflictos de diferente índole, lo que realmente sería

interesante lograr en la escuela no es seguir ocultando las diferencias de los sujetos que generan conflictos sino dar una educación que enseñe a respetarlas y a aprender de ellas, de esta manera se estaría enseñando también a garantizar entre todos los derechos humanos.

Violencias observadas por las maestras en el transición y la afectividad en la relación con sus estudiantes.

Con el propósito de comprender las realidades vividas al interior del aula de transición, es importante resaltar lo que las maestras a través del diagnóstico del grupo¹⁹ pueden observar con relación a lo convivencial, y se evidencia a través de sus escritos en los planes de aula, como se puede ver a continuación:

Maestra AGP – Plan de Aula: OBSERVACIONES: Tienen dificultad para concentrarse en el trabajo en especial, Ana María, Gabriela, Miguel Benítez y Alejandro Cárdenas quienes fomentan el desorden dentro del salón, (...) Carecen de hábitos de orden y aseo, (...) se dedican a molestar y a tirar el trabajo, ante esta situación decidí hacer un grupo con aquellos que fomentan la indisciplina y me senté con ellos a trabajar logrando mejor disposición para el trabajo, mejor ambiente también. P12: 36 (7:569-7:1487)

Maestra DNRB – Plan de Aula: EVALUACIÓN DIAGNOSTICA: Al realizar una evaluación del grupo puedo observar un grupo muy tierno, activo, curioso, muy indisciplinado a pesar que recién llegan al colegio, puesto que muchos de ellos se conocen desde el jardín donde estaban antes de ingresar a la institución (...) Hay niños muy agresivos con sus compañeros como Kevin Valbuena, Nazly Pedraza, Evelyn Rada, Tomás Jiménez. Será indispensable realizar un trabajo bastante juicioso para bajar estos niveles de agresión (...) P13:23 (7:767-7:2361)

De acuerdo con lo anterior, se puede apreciar cómo los niños y niñas son leídos por las maestras como indisciplinados y agresivos en la interacción con sus pares al interior de la escuela, debido a diferentes situaciones que constantemente pueden evidenciar en su rol, por ejemplo cuando algunos niños y niñas amenazan en hacerle daño a sus compañeros y a sus familias y aunque los adultos podemos comprender que quizá fue algo que dijeron en un momento de molestia, los niños y niñas amenazados no lo

¹⁹ El diagnóstico es una evaluación que se realiza al iniciar cada año lectivo para evidenciar en que proceso de aprendizaje se encuentra cada niño o niña de transición y de acuerdo a las necesidades observadas y sus intereses posteriormente se plantea el Plan de Aula que se trabajará durante todo el año lectivo.

comprenden así sintiendo miedo o temor ante la amenaza e incluso lloran en su angustia, otro ejemplo es cuando hay estudiantes que ya no quieren asistir a la IED porque otro niño o niña le pega o lo molesta constantemente situaciones que son frecuentes desde el transición, entre otras que aunque no son tan recurrentes pero que de igual manera le han sucedido a diferentes maestras del nivel como la que le sucedió a inicios del presente año lectivo al interior del aula de clases a la investigadora del presente estudio de caso; cuando un estudiante estaba golpeando a otro y al intentar interferir y controlar la situación, el niño que se encontraba molesto se lanzó pegándole patadas y puños.

Como se puede observar con los anteriores ejemplos es que no solo se evidencia en el aula de transición una agresividad o combatividad²⁰ sino también agresión y diferentes clases de violencia²¹, Sin embargo es importante comprender que muchos de estos comportamientos reflejan, las vivencias de diferentes formas de la violencia durante la corta vida de los niños y niñas y es probable, que no conozcan otras formas de resolver alguna dificultad o conflicto, situaciones que no solo los lleva a la agresión, sino que les ocasiona múltiples sentimientos entre ellos rabia, impotencia, tristeza, dolor e incluso pueden llegar a confundirse emocionalmente ya que también están expuestos a otras situaciones como las que narra la Maestra GIVA:

Maestra: A ver. Tuve un niño que, que tiene una madre (...) ella dejo totalmente abandonados a los dos niños que tenía con el papá de los chicos que era con quién vivía, ella se fue y en el transcurso de que se fue a organizarse, ella se organizó con otra mujer, quedo embarazada y tuvo el bebé y resulta que eso al niño que estaba conmigo lo afectó tan terrible, ese niño era de un agresivo impresionante con todo el mundo y el trabajo que tuvo que hacerse fue muy fuerte pero fue sin el apoyo de la mamá, solamente lo que se hizo acá, lo que apoyaba el papá porque el papá es muy comprometido, la abuela, pero la mamá a pesar de todo no ha sido capaz de comprometerse con eso, entonces es doloroso.

También un chico que el papá está en la cárcel, lo tenían acá y lo mandaron para Valledupar y el chico como se ha afectado con todo. Y otro caso que me afectó

²⁰ Según Jares (2002) la agresividad o combatividad "forma parte de la conducta humana, no negativa en si misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo, y especialmente determinada por los procesos culturales de socialización" (p.84)

²¹ La violencia provoca o amenaza a otro a hacerle daño buscando una dominación sobre el sujeto, lo cual hace ver que la agresividad no es sinónimo de violencia.

mucho fue una niña que aunque sus papás están presentes y están conviviendo y todo, la niña no tiene una orientación, (...) es muy desordenado su hogar en todos los aspectos (...) es mucho desorden, y aunque ella vaya avanzando se va notando esa carencia social porque la niña no tiene unas normas, unas pautas para convivir con los demás, se le dificulta eso (...). P24:5 (2:132-2:1510)

Por otra parte, también es importante resaltar la importancia del afecto en las relaciones de las maestras – estudiantes, ya que como se pudo ver en lo comentado por la maestra GIVA hay situaciones o circunstancias que los niños y niñas deben vivir las cuales los llevan a una necesidad de afecto y protección, que quizá al llegar a la escuela es lo que realmente necesitan, buscan y desean encontrar a través de sus maestras, como lo narran los niños en diferentes entrevistas.

ENTREVISTADORA: ¿Qué es lo que más les gusta de su profe (..)?

JB: Que nos enseña

ASRM: que ella nos cuida

JB: parece nuestra mamá, no cierto?

AOF: si P 5: 25 (5:1075-5:1340)

SCGQ: Que nos consintiera, que nos tomarán fotos con ella y que la abrazáramos. Y nos tomaran fotos así. P25:32 (17:551-17:652)

ENTREVISTADORA: ¿Y a ti te gusta que te consientan?

SCGQ: Si

JAMA: A mí también.P25: 20 (11:545-11:601)

Y también lo ratifica la maestra DFH:

Maestra: (...) es por la misma dinámica que se lleva y lo que más se enmarca aquí es la afectividad, entonces nosotros acercamos mucho a esos niños, los hacemos participes, por ejemplo, los niños que ya están en aceleración o en procesos básicos que son más grandes, entonces son como monitores de los chicos pequeños, en la parte musical, en la parte artística los hacemos que ellos se sientan importantes. P 3: 44 (9:1400-9:2072)

De ahí que la afectividad debiera ser reconocida por los entes gubernamentales como el Estado, el Ministerio de Educación y las Secretarías del Distrito como parte fundamental del quehacer pedagógico ya que como lo menciona Jares (2002)

La alfabetización de la afectividad y la ternura debe ser un objetivo de todo proceso educativo, en tanto en cuanto forma parte del proceso vital y madurativo de las personas, y, en segundo lugar, por su inequívoca relación con la convivencia...más que una atribución de género, la ternura es un paradigma de convivencia que debe ser ganado en el terreno de lo amoroso, lo productivo y lo político, arrebatando, palmo a palmo, territorios en que dominan desde hace siglos los valores de la vindicta, el sometimiento y la conquista (Restrepo citado por Jares, 2002, p.84-85)

Por tal razón, también es importante reconocer la parte afectiva de los maestros como sujetos, parte importante de todo ser humano que ayuda a que crezcan los lazos de amistad, confianza y protección que pueden existir entre los seres humanos y en la escuela entre maestros y sus estudiantes sentimientos y emociones que ayudan a establecer relaciones fuertes para guiar las vidas de los niños, niñas y jóvenes, y los cuales también dan la posibilidad de crear convivencia y sociedad.

En suma, se puede decir, que en el marco del Derecho a la Educación es indispensable que la escuela adopte diferentes estrategias en donde se tengan en cuenta estas dificultades contextuales donde viven los estudiantes de la IED y las necesidades de cada niño o niña, con el fin de mejorar estos escenarios donde se pueden evidenciar diferentes situaciones que afectan directa o indirectamente a los niños y niñas vulnerando sus derechos.

Vila (2005) propone la enseñanza de los valores para que posteriormente se pueda evidenciar en la práctica de los sujetos en los diferentes escenarios de la vida social y así poder garantizar los derechos humanos²² a los que se hace alusión desde la Declaración Universal de los mismos, los cuales deben “construirse, luchando todo lo necesario para que esa construcción sea una constante en nuestras reflexiones y acciones, pues constituyen un acervo consecuencia de la justicia y la equidad puestas al servicio de la convivencia e inevitablemente relacionados, de una u otra manera, con la ética como un saber de la praxis y para la praxis” (Vila, 2005, p.2).

²² “No podemos olvidar que el concepto de Derechos Humanos tiene dos sentidos fundamentales: Uno relativo a los derechos de todos los seres humanos por el mero hecho de serlo, más relacionados con el derecho moral, y un segundo sentido vinculado a la evolución del derecho en la sociedad y su plasmación en leyes de ámbito local, estatal e internacional” (Vila, 2005, p.3).

De modo que es importante fortalecer la enseñanza de valores en la escuela de diferentes formas e incluso a través de las normas para lograr que dichos conocimientos no se queden solo en la memoria de los estudiantes sino también en sus acciones en la práctica de la vida social y que no solo se quede en un primer momento como lo menciona Gimeno Sacristán citado por Vila (2005):

El problema de todos los derechos humanos es el de si son un mero reconocimiento de dignidades para la persona o han de tener, además, consecuencias prácticas para la acción. Esa falta de continuidad, desde su aceptación teórica hasta su realización práctica, da lugar al déficit de la democracia propia del liberalismo clásico, cuya corrección resulta necesaria para domesticar y transformar el capitalismo. (p.3)

Corresponsabilidad

Manes (sfc) explica que “el nuevo sistema de promoción y protección de los derechos del niño y adolescente promueve la participación social, es decir la corresponsabilidad” (p.7), la cual hace alusión a todas aquellas responsabilidades compartidas que se tienen entre varios sujetos para alcanzar una meta, en el tema de la educación también se habla de ello, en donde se propone que toda la sociedad debe responsabilizarse desde su accionar para que se fortalezca la educación y a su vez haya una transformación social en donde “todo este proceso requiere un cambio de los *estilos de vida* de las escuelas que tendrán muchas más posibilidades de éxito si encuentran apoyo también en las prácticas sociales y el entorno se orienta igualmente hacia un desarrollo humano solidario y éticamente comprometido” (Núñez, sfc, p.1 -2) es decir, aunque la escuela debe empezar a trabajar para adaptarse a los niños, niñas y jóvenes y a su vez dar una educación aceptable, los demás agentes educativos, como los padres de familia, el sector productivo y en si toda la sociedad también debe comprometerse y responsabilizarse como actores educativos, desde sus diferentes roles.

Como se venía observando en el presente capítulo sobre convivencia y, lo afirma Núñez (sfc) “uno de los aspectos para los que más se ha de reforzar esa colaboración necesaria entre escuela, familia y entorno social es, sin duda, el de la convivencia en el ámbito escolar” (p.2), con esto se podría garantizar mejores relaciones entre los sujetos y bajarían los índices de violencia no solo al interior de la escuela sino que próximamente en todo el contexto ya que se aprendería a resolver los conflictos pacíficamente, a respetar a los demás sin importar sus diferencias, entre otros aspectos que cambiarían el actuar de los sujetos.

De ahí que “la convivencia escolar es un valor social que debe enseñarse, promoverse y conquistarse; el compromiso por la educación de los más jóvenes no puede limitarse a lo instructivo, sino que ha de incidir especialmente en el grado de desarrollo de su autonomía moral y en el aprendizaje y puesta en práctica de conductas sociales. Y todo esto es una responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y el resto de la sociedad” (Núñez, sfc, p.2).

De ello resulta importante analizar la participación, responsabilidades, deberes y derechos de los sujetos para que la sociedad trabaje conjuntamente y se llegue a formar una “ciudad educadora” como la denomina Tonucci, en donde se propone que todos los sujetos deben ayudar y aportar en el acto educativo el cual se da en cualquier lugar de la ciudad.

Participación Ciudadana y Responsabilidades de los Sujetos en la Escuela

López (2011) explica que “el espacio educativo debe ser: un lugar donde se respeta al otro como legítimo otro, un lugar donde todos participan juntos en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente” (P.137), por lo que se puede decir, que es importante participar en la escuela para que se puedan construir y compartir puntos de vista y aprendizajes entre los sujetos teniendo en cuenta la opinión de todos y respetándola para así poder vivir juntos y aprender unos de otros. Esto permitiría que la institución educativa se piense y se transforme desde la voz de todos,

cuestión central en el principio de adaptabilidad donde se pretende que todos los sujetos sean reconocidos y a su vez se tengan en cuenta sus aportes e inquietudes, en aras a una participación en el trabajo mancomunado en donde se llegue a acuerdos según las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que en ocasiones se desea o no participar ya que es una decisión personal aunque indispensable para el proceso social en donde los sujetos deben interesarse para alcanzar una meta y como lo hemos visto anteriormente en la IED Arborizadora Alta, hace falta trabajar más en ello, porque aunque los padres de familia y en si todos los ciudadanos Colombianos tienen la posibilidad de participar según lo establecido por la Constitución Política del 91, como parte esencial de la democracia la cual facilita ejercer todos los derechos, no todos, ni todas la utilizan o quizá desconocen los mecanismos de la participación ciudadana.

Por lo anterior, casi siempre en la IED se acude entonces a las obligaciones, es decir a recordar a los padres de familia sus responsabilidades a través del Manual de Convivencia de la institución; sin embargo, es importante evaluar si este es el mejor mecanismo, aunque se considere primordial que todos los sujetos asuman sus responsabilidades y participen activamente en el acto educativo, en todos los contextos en los que se desenvuelven los sujetos en la sociedad.

Participación y responsabilidades de la familia y la escuela.

Altarejos (2002) explica que aunque los gobiernos en los últimos años han querido que los educadores fomenten la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la escuela, esto no se ha logrado a los niveles deseados, viéndose poca participación por parte de los padres de familia en la escuela con relación al ejercicio de la democracia en este ámbito, según el autor, existe “un erróneo planteamiento de la relación originaria entre familia y escuela (...) dicha relación originaria tiene una forma jurídica definida, que es la delegación” (p.1), es decir, este autor explica que:

Históricamente, la escuela surge como institución al servicio de los fines familiares en lo tocante a la educación, que se va extendiendo en la medida en que crece el conocimiento y se diversifican las ciencias y saberes. Al no poder hacerse cargo de su enseñanza, la familia acepta la ayuda de la escuela; de modo análogo a como acepta acogerse a la cooperación con otras instituciones sociales cuando ella sola no alcanza a subvenir sus necesidades. Pero el apoyo en otras instituciones sociales no implica un traspaso o descarga de responsabilidades por parte de los padres de familia, pues esto conllevaría una dejación de derechos y deberes irrenunciables. (...) Por tanto, y según esto, se delegan, la delegación se diferencia netamente de otras acciones con efectos jurídicos, como las que podrían ser las de encargar, enviar o comisionar. En estos casos se detecta siempre y en todo momento la responsabilidad del encargo, el envío o la comisión por parte de quien la establece; por lo tanto, no conlleva una cesión o abandono de la responsabilidad originaria. En el caso de la delegación, tampoco se pierde la responsabilidad originaria, pero eso sí, se comparte con otro según la exigencia de su mejor ejercicio. (...) Y en este momento es cuando hay que referirse directamente a las responsabilidades educativas, pues en el ejercicio de estas se descubre que uno de los medios o recursos y el más decisivo de todos por otra parte es la concurrencia de otras personas; esto es, la acción de ayuda que prestan los profesionales de la enseñanza a los padres de familia. Las más sustantivas de ellas conciernen directamente a la concepción de la participación de las familias en el centro escolar (...) (2002, p.4 – 5)

Con lo anterior, se puede decir que en la relación familia y escuela existe una forma jurídica la cual establece su vínculo a través de la delegación donde el maestro y directivos deben cumplir con ciertas responsabilidades que son delegadas por los padres de familia, sin embargo los padres de familia también deben cumplir con sus deberes y responsabilidades para que se garanticen los derechos de los niños, niñas y jóvenes, entre ellos el derecho a la Educación.

Sin embargo, es importante comprender lo que explica Altarejos (2002) ya que:

Los padres de familia, como titulares de la educación, pueden conceder o revocar la delegación; pero no pueden inmiscuirse en el ejercicio de las funciones propias del delegado, es decir, de la escuela, pues estaría impidiendo que esta “hiciera sus veces, o actuara por los padres”. Por la misma razón, los padres de familia no pueden ni deben participar en la gestión de los medios de la escuela; esto corresponde a los profesores, a través del órgano establecido para la administración de los recursos materiales.

En suma, la delegación ayuda a preservar los derechos tanto de padres de familia, como de profesores, y también a precisar sus deberes (p. 6).

Por consiguiente es claro que dicha delegación ayuda a que se respete la autonomía profesional de los maestros y directivos y el padre de familia elija libremente a qué escuela delegar e incluso elegir al maestro o maestra que desee para que eduque a su hijo o hija en la escuela. Aunque, el padre de familia no puede participar en la administración del establecimiento, si en todo aquello que le confiera la normatividad, es decir, debe asumir ciertos deberes y responsabilidades con relación a sus hijos y a su gozara de unos derechos impostergables.

Campoy (2006) afirma que hay que partir de “un sistema normativo moral, constituido, principalmente, (...) por los cuatro valores de libertad, igualdad, seguridad y solidaridad” (p.979), los cuales son vistos como derechos morales de todos los sujetos incluidos los niños, niñas y jóvenes lo cual permite reconocer a los sujetos como titulares de derechos fundamentales ante una ética pública, es decir, “la relación entre padres e hijos, observada desde esta perspectiva, muestra que su construcción se realiza sobre la base de los derechos de los niños” (Campoy, 2006, p.1008) donde los padres de familia deben garantizar el cuidado y protección de los niños y a su vez trabajar para que les sean garantizados sus derechos, “Sólo pudiendo ser revocados de esa función si muestran su incapacidad para realizarla adecuadamente” (Campoy, 2006, p.1009).

Es importante, resaltar este aspecto ya que como lo veíamos anteriormente en las entrevistas realizadas a la rectora, al coordinador de la sede B y a las maestras de transición todos coinciden en la falta de compromiso y participación de los padres de familia en la escuela, lo cual ha dificultado un mejor proceso convivencial y académico en la IED, en los diferentes grados ya que la mayoría de los niños y niñas no encuentran un verdadero andamiaje por parte de sus familias.

Al dialogar con el estado del arte de la presente investigación algunas escuelas resaltan el trabajo mancomunado entre padres de familia y maestros, lo cual mejora la convivencia y los niveles académicos de los niños, niñas y jóvenes, es decir, que aunque los padres de familia no puedan inmiscuirse en el gobierno de la escuela y en ciertas responsabilidades y autonomía de los maestros y directivos, si deben ser partícipes en el

quehacer pedagógico y en la formación de valores de sus hijos o hijas de acuerdo con las responsabilidades y deberes asignados por la normatividad.

Además, se puede observar que las maestras de transición de la IED Arborizadora Alta también consideran que es importante trabajar conjuntamente con las familias para que realmente se logren los objetivos de la educación a nivel académico y convivencial, direccionándose los proyectos de vida de los estudiantes, como se observa a continuación:

Maestra DFH: (...) por ejemplo de la niña Carol Sofía, excelente pero uno veía el acompañamiento de la familia. El caso de la niña ... Lizeth, lo mismo, ella o sea es la diferencia (...). P 3: 21 (5:1602-5:2126)

Maestra DNRB: Bueno, con los padres de familia se logró que se involucraran un poquito en el proceso de los niños, sobre todo en la parte de lectoescritura. Entonces en su gran mayoría los papás asistieron a los pequeños talleres que se les hicieron y potenciaron eso en la casa. Y pues qué dificultó, aquellos papás que no, que definitivamente no colaboraron y son más o menos cinco o seis niños que no reciben ese apoyo de los padres. P 23:10 (3:4-3:451)

Maestra GIVA: Yo pienso que es algo continuo el hecho de ver muchos papás que les falta compromiso con sus hijos, que piensan que llevar a un hijo al colegio es que se quitaron esa carga de encima y se les olvida que cuando uno tiene un hijo ya es para toda la vida que hay ese compromiso (...) sin embargo, yo pienso que aquí esa es una de las cosas que yo más le trabajo, intentar que los papás se comprometan con el trabajo con sus hijos para que haya realmente un proceso educativo que funcione. P 24:12 (4:4-4:720).

En suma, se puede decir que es necesario trabajar mancomunadamente escuela - familia y en si toda la sociedad para que se logren los objetivos a alcanzar con los estudiantes, a pesar que los maestros y directivos tomen ciertas decisiones propias de su rol y funciones con relación a los proyectos, planes de estudio, manual de convivencia, cronograma institucional, entre otros documentos propios de la escuela que se consideran necesarios para la administración de la misma y el aprendizaje de los niños y niñas según lo establecido por el Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación y la Secretaria de Educación.

Estas funciones son designadas a los directivos y docentes a través de la normatividad, es decir a través de leyes y decretos que se encuentran citados en el Manual de convivencia de la institución donde se establece quiénes y cuántos participan en la construcción de los diversos documentos y propuestas educativas así como quienes toman las decisiones al interior de los órganos institucionales.

MANUAL DE CONVIVENCIA: “La Ley General de Educación: La ley 115 de febrero de 1994, señala los fines y objetivos educativos, las formas de participación de los estudiantes, padres o tutores y docentes, en el gobierno escolar y otros aspectos relacionados con la prestación del servicio educativo”. P 9: 17 (1:821-1:1103)

MANUAL DE CONVIVENCIA: COMITÉ DE CONVIVENCIA: Según acuerdo 04 del 23 de febrero del 2000 del consejo de Bogotá, se determina la conformación y función del Comité de Convivencia así:

Los representantes del personal docente ante el Consejo Directivo u otro elegido por los profesores.

El representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo u otro elegido por los estudiantes.

El representante de Consejo Estudiantil.

El personero de los estudiantes.

Dos (2) representantes de los padres de familia y dos (2) representantes de otras instituciones.

El coordinador de Ciclo designado o quien haga sus veces, quien lo presidiera.

Un representante del personal administrativo y/o operativo del plantel, elegido por ellos mismo.

El orientador como invitado con voz y voto. P 9: 72 (20:246-20:2149)

Sin embargo en ocasiones son los mismos sujetos quienes se niegan a participar, como lo menciona el coordinador JORR:

ENTREVISTADORA: ¿Quiénes hacen y cómo el manual de convivencia?

COORDINADOR JORR: A ver, pues serían todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, padres de familia, estudiantes, si, directivos, inclusive deberían participar pues las personas, los administrativos, en general todas las personas, la comunidad educativa. Sin embargo, pues debido a las ocupaciones de padres de familia, (...) son muy pocos los que participan, cierto, aunque se consulta pues especialmente consejo directivo o consejo de padres acerca de esto, pero, (...) las principales modificaciones las plantean los docentes y después pasan a ser evaluadas por los demás miembros de la comunidad educativa para finalmente pasar por todas las, pasar al consejo directivo y ser aprobados. P 2:18 (4:153-4:945)

A pesar de la poca participación de los padres de familia en la IED, los maestros y directivos a través de los diversos proyectos educativos, insisten e intentan involucrar y hacer partícipes a los padres de familia en el quehacer pedagógico por medio de talleres de padres y diversas actividades planteadas por la institución con el fin de establecer otro tipo de relaciones o vínculos entre padres de familia, estudiantes y maestros, como se puede observar en la planeación de los diversos proyectos transversales que conforman el proyecto Mariposa que lidera la sede B, en los cuales se espera un porcentaje de participación por parte de los padres de familia y en sí de todos los integrantes de la comunidad educativa:

PROYECTOS TRANSVERSALES: Fortalecer la sana convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. 75% de la Comunidad Educativa interioriza el Manual de Convivencia y sus alcances. Socialización del Manual de Convivencia en primera reunión de padres y firma de compromisos. Talleres con estudiantes en Dirección de Grupo para apropiación del Manual de Convivencia y sus implicaciones. P14:8 (4:249-4:656)

PROYECTOS TRANSVERSALES: Semana por la Paz. 100% de estudiantes, 100% de docentes y 40% de padres de familia participando en la Semana por la Paz. P14:13 (5:329-5:464)

PROYECTOS TRANSVERSALES: Realizar actividades de sensibilización sobre el autocuidado. 100% de estudiantes, 100% de docentes y 40% de padres de familia participando en los procesos de sensibilización para el autocuidado. Taller de reflexión sobre el cuidado personal (Carnaval del Desorden). Viabilización del proyecto Caminos Seguros. Taller sobre Educación Vial. Conmemoración Día del Amor y la Amistad. P14: 16 (6:307-7:42)

PROYECTOS TRANSVERSALES: Realizar simulacros para actuar en caso de emergencia y/o desastres naturales con la participación de la comunidad educativa. 100% de estudiantes, 100% de docentes y 40% de padres de familia participando en los Simulacros. Realizar cuatro simulacros en el año. Revisión de señalización y puntos de encuentro. P14: 17 (7:46-7:393).

Sin embargo, a pesar que en la IED se proponen diversas actividades para que los padres de familia participen libremente según sean sus intereses, realmente se constata mediante las listas de asistencia la poca participación de ellos. Las razones son variadas, ya sea porque deben trabajar como anteriormente lo mencionaba la rectora de la

institución, porque simplemente no lo desean o porque sus condiciones físicas o mentales no se los permiten o tampoco se sienten capacitados para hacerlo.

Aunque en la normativa, los esfuerzos y las acciones de la IED Arborizadora Alta están encaminados a consolidar la participación de los padres de familia y en sí de todos los miembros de la Comunidad Educativa, para fortalecer el proceso educativo de los estudiantes de transición y de todos los niveles o grados, se puede comprender que persisten algunas situaciones que aún son un reto para la IED y que exigen más en cuanto a los cambios que debe realizarse en aras de una real participación ciudadana. Por ejemplo y retomando la investigación “la integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del Derecho a la Educación”, analizada en el estado del arte de la presente investigación, se trasciende la mirada a las características de las personas ya sea de los estudiantes o de sus familiares ya que en algunas ocasiones la escuela no se ha preparado o adaptado para atender a toda la población de acuerdo con las necesidades individuales de los sujetos, por ejemplo cuando llega a la institución un padre de familia o estudiante con discapacidad, alguna enfermedad mental como la esquizofrenia o trastorno bipolar, como se ha presentado en la IED y como lo explicaré más adelante en el presente capítulo.

Situaciones que no se resuelven por la vía normativa, sino que exigen diálogos y apuesta éticas y políticas, que ayuden a mejorar las relaciones de los sujetos dentro y fuera de la institución y a la vez se garantice no solo el Derecho a la Educación sino también otros derechos como el de salud de los niños, niñas, jóvenes y padres de familia. Ya que en muchas circunstancias son ellos quienes quedan en la mitad entre las diferentes instituciones y sujetos que prestan el servicio educativo y de salud en el país. Y en donde los funcionarios como los maestros, orientadores y administrativos en la escuela, tampoco tienen herramientas jurídicas que les ayuden a resolver las diferentes situaciones que llegan a diario a las instituciones.

Participación y responsabilidades de los estudiantes en su proceso educativo.

Por otra parte, los estudiantes también tienen derechos, deberes y responsabilidades en la escuela y con su proceso educativo como lo ratifica la normatividad evidenciada a través del Manual de Convivencia de la IED y como lo expresó Tomasevski (2004), quien asegura que “el niño o niña como el titular privilegiado del derecho a la educación, con el deber de educarse porque la educación es obligación” (p.354), por lo tanto en la IED Arborizadora Alta se han realizado diferentes propuestas para que los estudiantes de todos los grados, sin importar sus diferencias, se sientan parte de las mismas y participen en las diversas actividades programadas, como está dispuesto en el Manual de Convivencia y se pudo reflejar a través de las narraciones de las maestras en los planes de Aula y a través de las entrevistas realizadas en la presente investigación:

MANUAL DE CONVIVENCIA: Derechos de los Estudiantes: Participar activamente y democráticamente en la elección, conformación y funcionamiento del gobierno escolar. Participar de manera activa en la elaboración y modificación del Manual de Convivencia. Participar de las actividades académicas y curriculares programadas para su CICLO y grado, en los horarios y lugares establecidos para ello. P 9:9 (2:744-2:1128)

MANUAL DE CONVIVENCIA: Participar directamente en las organizaciones estudiantiles e intervenir con voz y voto en consultas comunitarias y otros mecanismos de participación (Art. 103 Constitución Nacional). Participar activamente en actos cívicos y culturales. P 9: 38 (11:1586-11:1828)

Maestra DNRB – Plan de Aula: NORMAS DEL AULA DE CLASE ACORDADAS POR LOS NIÑOS: Para tener claro lo permitido y lo que no es correcto en la institución se llegó a los siguientes acuerdos que los niños y niñas deben cumplir:

Venir bien presentados al colegio

Mantener limpio el salón, las mesas y la pared.

Jugar con los amigos en los momentos adecuados.

No saltar sobre las sillas, ni mesas.

No hablar cuando la profesora les esté dirigiendo la palabra o esté haciéndoles una explicación.

No usar palabras feas en el salón

No agredir a sus compañeros

No gritar, ni silbar

No correr en el salón de clases

No correr en el patio, jugar con piedras o palos, ni treparse en las rejas.
 No jugar con las puestas.
 Respetar y hacer silencio cuando otra persona esté hablando.
 No dañar los útiles de otros. P13: 103 (55:106-55:942)

ENTREVISTADORA: ¿Cómo le decían sus compañeros cuando ellos querían hacer algo a la profe Doris o ustedes?

JABV: le decían profe cómo es esto yo no entiendo esto

LFH: cuando van a jugar y ya acabaron le decían profe ya acabe me prestas un juguete

ENTREVISTADORA: ¿y la profe les prestaba juguetes?

JABV: si ella decía que si mientras nosotros acabamos

ENTREVISTADORA: ¿y siempre hacían así ustedes le decían cuando querían hacer otra cosa?

JABV, LFH: Si

ENTREVISTADORA: ¿y ella siempre les decía que si o a veces les decía que si?

JABV, LFH: A veces que sí y a veces que no porque tenía que hacer otras cosas. P29:35 (12:577-12:1224)

MAESTRA GIVA: (...) yo comentaba que el año pasado nuestro personero en la jornada mañana era un niño de educación especial no, era de procesos básicos y con sus buenas necesidades educativas, tanto físicas como mentales. Y (...) cuando viene al colegio, (...) él se integra mucho con nosotros, nos habla pero además de todo él era o él es un niño que busca hablar con nosotros, manejaba los grupos casi mejor que los adultos. P24: 31 (7:2141-7:2942)

Con lo anterior, se puede observar como en la IED Arborizadora Alta las maestras en ciertos momentos dan la posibilidad para que los niños y niñas pertenecientes al grado transición y en sí a todos los grados puedan participar de diferentes formas sin importar sus diferencias a través del reconocimiento de sus fortalezas y habilidades, teniendo en cuenta las opiniones y gustos de los niños y niñas.

Sin embargo, a la investigadora del presente estudio de caso le quedan varios interrogantes, por ejemplo: ¿si realmente la institución se adapta a las características individuales de los estudiantes o si se espera que independientemente de las características de ellos, estos cumplan el rol esperado?, ¿si es una verdadera participación la que se da en la IED Arborizadora Alta en estos grados o solamente es para cumplir un requisito? y por último ¿Qué comprensiones circulan en la institución

con relación a participar activamente o democráticamente?, estos interrogantes serían interesantes retomarlos para una próxima investigación.

El Currículo de la IED Arborizadora Alta en el Marco del Derecho a la Educación

Tomasevski (2004) explicó, que el Estado debe establecer unos estándares para que la educación sea Aceptable, los cuales se puedan exigir y evaluar y así garantizar una calidad educativa, donde los planes de estudios, metodologías y demás aspectos de la práctica pedagógica se adapten a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes y de esta manera lograr que el derecho a la educación se garantice a todos y a todas.

En Colombia a través de la normatividad citada en los referentes teóricos de la presente investigación entre otras normativas, el Estado ha establecido los fines de la educación, los objetivos de los diferentes niveles o grados en la educación preescolar, básica y media, como también la organización de la enseñanza del preescolar por dimensiones y algunas disposiciones para que los estudiantes y maestros sean evaluados para verificar de esta manera la “calidad educativa” que se está dando.

En relación con el concepto de currículo vigente para el país, este está establecido en el Artículo 76 de la ley 115 y se refiere a:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Esta misma ley a través del artículo 78, dicta algunas regulaciones del mismo, en donde se explica que:

El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley. Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los

lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración. Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada los presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley.

De ahí se puede decir, que aunque hay una organización para la educación, de acuerdo a lo establecido por el Estado a través de la normatividad, se sabe que quienes ponen en práctica realmente estas disposiciones al interior de las escuelas son los maestros y maestras, quienes al ser empleados públicos hacen parte de este órgano gubernamental, y como lo dispone la normatividad son ellos y ellas quienes junto a las directivas realizan el currículo de la institución, el cual debe estar direccionado por los estándares de calidad y en el caso de la transición por los lineamientos curriculares establecidos por el Estado y posteriormente avalado por la Secretaría de Educación de la ciudad.

Preguntas como ¿Qué enseñar? y ¿para qué enseñarlo?, son algunas de las fundamentales que, autores como Ruíz (2013) propone se deben tener en cuenta antes de organizar y planear un currículo también, otras como ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, que serán las que conforman un diseño curricular. Además de estas preguntas amplias y tradicionales, este mismo autor considera que es importante que se tengan en cuenta algunos aportes de la teoría crítica en donde se establece que “un nuevo currículo moderno y actual se basa en potenciar lo individual atendiendo las diferentes alternativas y opciones políticas que contribuyan a la construcción de una línea de pensamiento plural y abierto a una sociedad en constante cambio, donde quepan las diferencias culturales que se desarrollan en una sociedad” (p.52), concepto que puede relacionarse con lo que dispone Tomasevki para que se garantice el derecho a la educación en el país, de acuerdo a su esquema de las 4A y a las recomendaciones escritas que dejó en Colombia.

De acuerdo con lo anterior, se considera relevante tener en cuenta qué miradas tienen los maestros, maestras y directivas de la IED Arborizadora Alta a la hora de realizar

cada año los cambios o modificaciones en el currículo, lo cual posibilita a la presente investigación comprender en qué momento se encuentra la institución de acuerdo a los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad que son puntos esenciales para garantizar el Derecho a la Educación.

Educación para la Convivencia y los Proyectos de Vida de los Sujetos con Algunas Tensiones para Formar en la Productividad y Economía del País

Martínez (2012), explicó en su libro Verdades y mentiras sobre la escuela, que la escuela pública nació en Colombia como una estrategia económica del Estado, y se puede decir que este pensamiento se quiso cambiar cuando el Estado se formó como un Estado Social de Derecho, en donde se modificó la Constitución Política de Colombia y se fueron adaptando diferentes disposiciones para que se garantice el Derecho a la Educación, como se mencionó en los referentes teóricos de la presente investigación.

De ahí que a partir de 1991 a través de la carta magna y más adelante a través de nuevas leyes y decretos se fue direccionando la educación en Colombia. Y es a través de la Ley 115 del 94, en su Artículo 5°, donde el Estado estableció los fines para la educación en el país. Posteriormente se construyeron los estándares de calidad, los cuales establecen los criterios para evaluar las instituciones educativas, a los estudiantes y en general a todo el sistema educativo del país con unos mínimos requeridos, los cuales fueron instaurados por el Ministerio de Educación Nacional.

Por lo tanto, es a través de estas dos disposiciones: Fines para la educación y los estándares de calidad, que se dan las pautas para que los maestros, maestras y directivas de todos los colegios, privados y oficiales, planeen y organicen el currículo de cada institución. Sin embargo, para la transición en vez de estándares de calidad se tienen en cuenta los lineamientos curriculares.

En la indagación realizada en la IED Arborizadora Alta, se encuentran diferentes posiciones y argumentos en cuanto a cuál debe ser el objetivo de la educación dos ejemplos de estas posiciones encontradas son los siguientes:

Maestra de Transición AGP: Yo creo que para mí es preparar a un muchacho para la vida, puede que el muchacho no logre estudiar estudios superiores, pero que se especialice en algo que a él le guste y que pueda servirle a la sociedad desde ese punto de trabajo, de servicio a las personas. P 1: 55 (10:1993-10:2262).

Coordinador ciclo I - JORR: El objetivo de la educación es básicamente desarrollar habilidades en los estudiantes, habilidades, destrezas, que les permitan más adelante pues integrarse a la comunidad y en algún momento cuando lleguen a terminar su bachillerato, la universidad, lograr ser productivos de una manera eficiente, productivos tanto para la ciudad como para ellos mismos, que sean capaces de tomar decisiones, y ser críticos respecto a lo que les sucede a diario. P 2: 29 (6:1858-6:2336)

De acuerdo a las anteriores miradas se puede ver una diferencia donde la maestra considera que el objetivo debe ser una educación en donde se tenga en cuenta el valor del servicio para la sociedad y el niño, niña o joven se especialice ya sea en una profesión u oficio. Sin embargo, el coordinador considera más importante dar todas las herramientas para que el sujeto sea productivo. Este tipo de miradas chocan en la IED Arborizadora Alta entre los maestros y algunas de las directivas, ya que diferente a la mirada productiva, algunos consideran más importante dar una educación que sea relevante en cuanto a valores y formar seres humanos, y desde esta perspectiva enfocar las temáticas de las diferentes áreas como se puede observar a continuación en el perfil del estudiante que se pretende formar y que está expuesto en el plan de estudios de Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología, escrito por los maestros y maestras de las institución pertenecientes a los diferentes grados, niveles y ciclos:

PLAN DE ESTUDIOS SOCIALES: El conjunto de las asignaturas que conforman las ciencias sociales, buscan crear en el estudiante una visión nueva del desarrollo humano, para que sean competentes articulando conocimientos para aplicarlos en sus relaciones sociales y el medio natural en que vive, para que construya un nuevo sistema de desarrollo que sea sostenible.

Desarrollar en el docente la capacidad de reflexionar sobre los diferentes niveles y formas de desarrollo del ser humano que le permitan hacer realidad sus posibilidades espirituales, intelectuales, económicas, políticas, éticas y afectivas. Formar en el alumno una conciencia crítica frente a la Historia, a la Sociedad y a su vida cotidiana, para que asuma actitud de compromiso y participación frente al cambio. P20: 7 (1:2978-1:3756)

PLAN DE ESTUDIOS CIENCIAS NATURALES: Desarrollar en el estudiante un pensamiento científico que le permita analizar y realizar una lectura de la

realidad, de manera integral del mundo natural dentro de un contexto de desarrollo sostenible y sustentable, logrando una relación armónica entre sociedad, naturaleza y comunidad preservando la vida en el planeta. P15: 11 (2:1451-2:1775)

PLAN DE ESTUDIOS TECNOLOGIA: Estudiantes capaces de utilizar sus conocimientos informáticos en su vida personal y académica con una visión social, crítica con el objetivo de transformar su entorno de manera positiva adoptando los avances informáticos a su alcance.

Estudiante capaz de analizar los problemas de su entorno susceptibles de ser solucionados por medio de herramientas informáticas y por medio del desarrollo de aplicativos estructurados. P21:4 (1:1616-1:2044)

Formar graduados con capacidad de aplicar sus conocimientos informáticos en su vida personal, laboral y académica con una visión social, crítica que le permita transformar su entorno de manera positiva teniendo en cuenta los últimos avances informáticos. P21: 6 (1:2561-1:2820)

De ahí se puede decir, que los maestros y maestras de la IED Arborizadora Alta saben que deben dar ciertos conocimientos y conceptos de acuerdo a cada área específica, sin embargo consideran necesario desarrollar en los estudiantes un pensamiento que ayude al bienestar social y ambiental.

Aunque, como se veía anteriormente en lo mencionado por el coordinador de ciclo I, algunas de las directivas de la institución priorizan los conocimientos y conceptos para que los estudiantes sean productivos, cuestión que se puede articular con la meta de que obtengan un puntaje alto en las pruebas estandarizadas realizadas por el ICFES y, además, cumplir con un porcentaje de no pérdida, como se puede observar a continuación desde lo expresado en el Manual de convivencia, aspecto que ahondaré más adelante en el apartado de evaluación.

Manual de Convivencia: (...) De la misma forma, es necesario tener presente que uno de los principales objetivos de la educación es propender porque los niños, niñas y jóvenes de cada Nivel alcancen los procesos básicos propuestos en el currículo institucional. Razón por la cual, el Colegio Arborizadora Alta IED debe garantizar la promoción como mínimo del 85% de todos los estudiantes en el año 2013, con tendencia al aumento en el porcentaje de promoción para los siguientes años. P11: 65 (19:1645-20:1089)

Sin embargo, en la mayoría de los casos se puede observar que los maestros, maestras y directivas de la institución priorizan formar “buenos ciudadanos” en donde la educación se enfoca más hacia los valores, el cuidado y protección a la sociedad y al medio ambiente, e incluso, algunas maestras de transición comprenden la importancia de tener en cuenta los procesos individuales de los estudiantes de acuerdo con las diferencias en sus habilidades y destrezas que se les facilita desarrollar, como se puede observar a continuación:

Maestra DFH: Bueno, yo creo que el objetivo de la educación es como formar seres humanos no formar maquinas, no formar, que es lo que a veces piensan acá y es lo que aquí en el sistema educativo se hace cuando hablamos de las pruebas PISA, cuando hablamos de todo y nos comparamos con otro ente, no estamos evaluando al individuo, estamos evaluando es como si los niños fueran objetos, entonces yo creo que la educación es como formar a esos seres humanos, yo me caso mejor dicho con lo que he estudiado y digamos con la experiencia que yo tengo en una fundación que trabajo, que tengo los niños pequeñitos de 2 a 4 años también, que tengo la oportunidad de compartir, yo veo que los niños inteligentes, uno dice que éste es inteligente y que este no, mentiras, todos los niños son inteligentes, todos los niños tienen las habilidades lo que pasa es que de acuerdo a esa situación, a ese contexto que yo le brinde puede hacer que los niños sean cada día mejor, entonces la educación debe ser esa, la educación en como brindar esa oportunidad de que el niño desarrolle esos procesos teniendo en cuenta sus recursos y los medios necesarios, involucrando a la familia (...). P 3: 77 (15:1597-15:2980)

Rectora MYAS: (...) No solamente es el proceso político de formar ciudadanos no de Bogotá humana que en si es el fin de la educación así cogen sus perfiles y cogen todo no, la educación tiene que ver no solamente con la formación cognitiva sino que tiene que ver con todos los procesos de la vida una visión diferente de la cotidianidad el hecho de poderse educar no quiere decir que nos sintamos superiores de quienes de pronto no tuvieron esa oportunidad no... la educación es el saber estar con la otra persona que de pronto el educarnos lo hacen todas las especies entre comillas porque para algunos puede ser un absurdo pero desde que tienen las crías el animalito lo va educando para que pueda cazar y pueda vivir solo, eso es lo que debemos hacer nosotros, debemos educar esa crías para que puedan sobrevivir solos y respetar el medio. P27:3 (1:2156-2:161)

Maestra GIVA: El objetivo de la educación. Pienso que nos hemos desviado mucho pero yo pienso que un niño en la educación debe aprender a ser feliz y a disfrutar todo lo que es, o sea, se nos vuelve como una cosa muy parametrizada y muy estricta y de muchas normas pero si es como aprender a vivir en sociedad, aprender a comportarse con los demás, de aprender a convivir con el otro, de

aprender a aprender muchas cosas pero disfrutándose, no desde el miedo, no desde el temor sino desde el goce, (...) desde el juego y desde el disfrutar ser quien es. P24: 66 (13:2269-13:2894)

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que las maestras de transición y la rectora consideran que un aspecto relevante en la educación es formar “seres humanos” lo cual corresponde a la importancia de comprender y respetar las diferencias de los sujetos aprendiendo a relacionarse con el otro y especialmente a fortalecer los valores para una sana convivencia, lo cual se puede relacionar directamente con el capítulo anterior del presente estudio de caso donde se ven dificultades económicas, sociales y culturales, en las familias pertenecientes a la IED y al entorno de la misma, viéndose problemáticas que afectan directamente a los niños, niñas y jóvenes relacionados con las violencias y las pobrezas en sus vidas, por tal motivo se puede comprender el punto de vista de las maestras y rectora quienes ven la necesidad de trabajar en la escuela los valores y la resolución de conflictos, lo cual se puede decir, que es una necesidad de la población de acuerdo a los datos hallados en el presente estudio de caso, donde los sujetos aprendan a interactuar con los demás, con el medio ambiente y especialmente donde se direccionen los proyectos de vida de los niños, niñas y jóvenes.

Resaltando que también se deben desarrollar todas las habilidades y destrezas respetando la individualidad de cada sujeto y a la vez enseñar aprender a aprender como también se pudo observar en la experiencia educativa del “Colegio Padre Piquer: las Aulas Cooperativas multitarea” retomada en los antecedentes investigativos del presente estudio de caso, donde también se vio la importancia de trabajar en la escuela esta competencia y a enseñar a trabajar en equipo lo cual ayuda a una sana convivencia.

Otro aspecto, importante para tener en cuenta es lo que menciona la maestra GIVA, en cuanto a que la educación debe darse de la mejor manera donde el niño, niña y joven pueda ser feliz, lo cual se relaciona directamente con el objetivo del “Proyecto mariposa” en el cual se integran todos los proyectos transversales del ciclo I en la IED, es decir, los proyectos que se trabajan con los niños y niñas que pertenecen a los grados de transición, primero, segundo y aceleración. Estos proyectos tienen como objetivo:

Proyectos Transversales: (...) “OBJETIVO GENERAL: Integrar acciones orientadas a mejorar los procesos de comunicación y convivencia fomentando el empleo de acciones asertivas entre los miembros de la Comunidad Educativa para garantizar el Derecho a la Felicidad en los niños y niñas de Ciclo I”. P14: 46 (20:543-21:1004)

De ahí se puede observar que las maestras de Ciclo I, también perciben que la felicidad y la afectividad en la escuela son necesarias en el acto educativo, lo cual ayuda a fortalecer las relaciones que se establecen entre las maestras y los estudiantes y a la vez pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje e ir direccionando los proyectos de vida de sus estudiantes, como se veía anteriormente en el primer capítulo de los hallazgos de la presente investigación, donde se considera que la afectividad debería tener un lugar especial en el acto educativo y ser reconocida por el Estado.

En suma, se puede decir, que la mayoría de los maestros, maestras y directivas de la IED Arborizadora Alta consideran necesario e importante dar una educación aceptable y adaptable en donde se tenga en cuenta aspectos como fortalecer en los niños, niñas y jóvenes los valores, respetando las diferencias en los procesos de aprendizaje, enseñándoles a solucionar los conflictos de una manera pacífica y a la vez tratando de direccionar sus proyectos de vida, trabajando para que los estudiantes sean felices, y a la vez formar en ellos un pensamiento que ayude al bienestar social y ambiental, lo cual relacionan con los objetivos y conceptos de cada área o dimensión esta última en el caso del transición.

Sin embargo, hace falta buscar estrategias para que se garanticen todos los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes de la institución, en donde se adapte la escuela a todos las necesidades individuales de los sujetos porque aunque hay unas intenciones claras en formar estudiantes felices donde se respeten los procesos y ritmos de aprendizaje, a la hora de direccionar las prácticas pedagógicas y evaluar a los niños, niñas y jóvenes de acuerdo a lo establecido en el plan de estudios de la institución se observa que no hay tal flexibilidad para todos los estudiantes, tema que ahondare más adelante en el presente capítulo.

Además, se puede ver que aún existen otras miradas de algunos maestros, maestras y directivas que desean enfocar su práctica pedagógica o direccionar la educación de la institución en sólo dar conceptos; quizá para cumplir con altos porcentajes de una supuesta “calidad educativa” medida por las pruebas estandarizadas y por unos porcentajes de promoción de los estudiantes aspectos que más adelante se retomaran en el presente capítulo.

Diálogos y Distancias Entre qué se Enseña y qué Enseñar

En la IED Arborizadora Alta, se tiene en cuenta lo establecido por el Estado a través de la ley 115 de 1994 en su artículo 79, en este se regula el plan de estudios de una institución educativa privada u oficial²³. En la IED, atendiendo a lo anterior, se acordó trabajar la Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico expuesto por Marco Antonio Moreira, la cual da las pautas para que se realice el que hacer pedagógico²⁴.

Además, en lo concerniente al nivel de transición, también se tiene en cuenta lo establecido en el Decreto 2247 del 97 a través de los artículos 15, 16, y 17, donde se establecen los lineamientos generales para el currículo del preescolar, teniendo en cuenta las realidades de los estudiantes. (Ver Anexo 6).

En la IED, teniendo en cuenta lo anterior, el plan de estudios es el documento en donde se organizan la justificación del área, el perfil del estudiante, el perfil del docente, el objetivo general de área, el objetivo del área por ciclos, el objetivo del área por grado,

²³ **Artículo 79°.-** *Plan de estudios.* El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. (Ley 115 de 1994)

²⁴ Marco Antonio Moreira (2012) explica que el “Aprendizaje significativo crítico: es aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella. Se trata de una perspectiva antropológica en relación con las actividades de su grupo social, que permite al individuo participar de tales actividades, pero, al mismo tiempo, reconocer cuándo la realidad se está alejando tanto que ya no se está captando por parte del grupo”.(p.10), el autor retoma los pensamientos de “el enfoque behaviorista de Skinner, la psicología educativa de Ausubel, la educación bancaria y la pedagogía de la autonomía de Freire, la enseñanza subversiva de Postman y las clases con la boca cerrada de Finkel” (p.1).

la metodología del área, el criterio de evaluación, los ejes conceptuales y contenidos y por último los logros e indicadores de logros, los cuales están organizados por fortalezas, dificultades y recomendaciones estos tres últimos aspectos son los que se tienen en cuenta al realizar el boletín o informe académico que se entrega al padre de familia o acudiente de cada niño, niña o joven al terminar cada uno de los periodos académicos.

En este plan de estudios, la IED optó por dividir las dimensiones del preescolar (personal - social, corporal, cognitiva, comunicativa y estética) por áreas de conocimiento (ciencias naturales y educación ambiental, español, informática, inglés, educación física, artística, procesos matemáticos, ética y religión, sociales y democracia) para una mejor organización del documento en la institución y para que las maestras participen en la organización y planeación del mismo interactuando con los jefes de área y demás maestros y maestras de otros grados, niveles y ciclos.

Sin embargo, no siempre existe un dialogo entre los maestros y maestras sino que cada uno trabaja individualmente en el grado y área que le correspondió haciendo los ajustes al plan de estudios anualmente, es decir en la mayoría de las ocasiones termina haciendo cada uno su “parte” y luego el jefe de área lo une para ser enviado a coordinación.

Esta situación quizá dificulta que realmente se realice un dialogo de saberes, igualmente dificulta un mejor avance en el currículo de la institución y aunque las directivas en el 2015 propusieron un nuevo formato con otros ítems²⁵ se pudo observar en la revisión y comparación que hizo la investigadora del presente estudio de caso, entre los dos planes de estudios que algunos maestros y maestras no modifican nada sino que simplemente se limitan a copiar lo que se trabajó el año anterior.

²⁵ En los cuales se mantienen la justificación del área, el perfil del estudiante, el perfil del docente, el objetivo general de área, el objetivo del área por ciclos, el objetivo del área por grado, la metodología del área, los ejes conceptuales y contenidos. Los cambios que hubo fueron los siguientes: En el 2015 por cada trimestre se realizaron tres logros únicamente (uno cognitivo, otro procedimental y uno valorativo) relacionados a los contenidos o temáticas a trabajar, posteriormente aparecían (tres fortalezas, tres debilidades y tres recomendaciones estáticas) para evaluar a los estudiantes. Sin embargo, en el 2016 a petición de las maestras de transición después de los contenidos aparecen los criterios de evaluación, las debilidades y recomendaciones en estos tres últimos aspectos se da la posibilidad de colocar todos los indicadores de logros que se necesiten de acuerdo a los procesos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, además se pudo llegar al acuerdo con las directivas de evaluar cualitativamente y por dimensiones.

Esta actitud de mantener y perpetuar lo dicho y hecho sin mayor reflexión, de no proponer situaciones de aprendizaje diferentes, de no encontrarse con los pares para transformar y modificar el plan de estudios de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes repercute en la inmovilización de la institución y en que no se encamine hacia la mejora, cuestión que en experiencias analizadas en los antecedentes investigativos se relevan como fundamentales es importante que cambie la motivación del profesorado y su cultura, logrando trabajar más en equipo lo que ayuda aumentar la creatividad, su profesionalización y tener mayor apoyo entre compañeros.

En la IED Arborizadora Alta, el poco diálogo entre maestras y maestros tiene diferentes posibles causas, según lo indagado se puede enunciar la distancia geográfica entre sedes, las jornadas mañana y tarde y, distancias de puntos de vista.

Maestra DFH: Pues que en las relaciones entre maestros pues se ve el fraccionamiento de grupos, entonces están los maestros de la mañana, el maestro de la tarde y los maestros de la sede B, porque pues aquí en la sede B si tenemos la posibilidad de vernos y de compartir diferentes momentos entonces tenemos una mejor relación, pero con las otras es diferente, generalmente uno tiene que crear espacios para poder ir a la otra sede y esos espacios solamente se ven en la reunión extra, pero no, no hay realmente un espacio en que realmente nos veamos como equipo de trabajo, cada cual tiene una visión diferente y a veces siento que hay como, una competencia, especialmente entre los maestros de la sede A, en los de la mañana y los de la tarde, entonces eso en lugar de propiciar una unión entre la institución, no lo hay. P 3: 13 (3:1506-3:2357)

Coordinador ciclo I – JORR: Pues en algunos casos existe una aparente división porque digamos muchas veces los acuerdos que se hacen en una sede, no alcanzan a llegar la información a la otra sede a tiempo, entonces, pareciera como si, si de pronto se estuviese olvidando de la sede, de los compañeros de la otra sede, sí. Entonces algunas cosas quedan fragmentadas, pero las relaciones en general son buenas. P 2: 2 (1:961-1:1355)

Sin embargo, entre las maestras de transición si se ha consolidado una relación y tiempos en la IED que facilitan los diálogos, discernimientos, criterios e incluso discusiones en relación a lo pedagógico, ya que todas laboran en la sede B. Una de las maestras lo comentó en la entrevista:

Maestra DFH: (...) yo creo que aquí hay mucha unión, hay unión entre nosotras, nos respetamos el profesionalismo, hay apoyo, los conocimientos que de una u otra manera se van adquiriendo tanto en su diario vivir como en los estudios que realiza son compartidos, entonces esto ayuda a que uno día a día pueda cambiar la dinámica escolar. P 3: 10 (2:1895-2:2265)

De ahí se puede decir, que a las maestras de transición aunque se les dificulta llegar a acuerdos con relación a los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas y cómo evidenciarlo en lo evaluativo, todas comprenden la importancia de tener en cuenta estos ritmos y las diferencias individuales para organizar la enseñanza, además están enfocadas en formar seres humanos con valores, trabajando desde el transición el acatamiento de normas, fortaleciendo los valores y especialmente dejándolos ser niños y niñas, los cuales jueguen y disfruten su niñez, como se puede ver en las entrevistas de las maestras y los niños:

Maestra DNRB: También socializar, aprender a compartir, (...) tener ciertos conocimientos cognitivos y... es básico la socialización de los niños. P23: 43 (9:1-9:155)

Maestra AGP: (...) yo no estoy de acuerdo que los niños aprendan a leer y a escribir en, que sea como el objetivo principal leer y escribir en transición sino como esa preparación para que ellos en primaria les vaya bien. P 1: 56 (11:86-11:364)

SCGQ: La profe nos hizo un truco de magia de payasos con medias y con títeres que nosotras hicimos.

Entrevistadora: ¿eso fue lo que más te gusto?

SCGQ: Si.

Entrevistadora: ¿y a ti que fue lo que más te gusto?

JAMA: La fiesta de halloween

SCGQ: A mí también. P25: 24 (12:1011-13:107)

SCGQ: Que nos consintiera, que nos tomarán fotos con ella y que la abrazáramos.

Y nos tomaran fotos así. P25: 32 (17:551-17:652)

Sin embargo, estas miradas del qué enseñar en el nivel transición en la IED Arborizadora Alta ha chocado con las expectativas de las directivas, quienes priorizan el aprendizaje del Español, las matemáticas y el inglés como lo más importante y relevante.

Maestra GIVA: Para mí, trabajar con el nivel de transición pienso que el desarrollar muchas más habilidades para tener una buena escolaridad para mí, pero dentro de la institución eso no es posible porque dentro de la institución es necesario que el niño vaya leyendo y para los profesores de grado más adelante si fuera posible sacarlos universitarios sería mejor entregárselos en primero de primaria siendo universitarios y hay mucha, mucho peso sobre el hombro del preescolar pero yo si pienso que preescolar debiera ser para aprender a socializar no más que nada y disfrutar y aprender a querer llegar a un colegio, por eso es que le llaman preescolar. P24: 67 (14:90-14:754)

Coordinador ciclo I – JORR: En transición... Digamos que, primero el proceso de aprestamiento, normas, hábitos de trabajo, hábitos de comportamiento, si, hábitos de seguimiento de instrucciones, iniciar con su proceso de lectura, su proceso de escritura, de tal forma que si un niño trabajándole durante todo un año, se logra salir leyendo y escribiendo, si, sería espectacular.

Ahora, creo que el problema acá no es lo que se enseñe sino cómo se enseñe, si, porqué pienso que, vámonos antes de transición, prejardín y jardín. En prejardín y jardín se está desperdiciando una oportunidad valiosísima para que los niños aprendan a hablar inglés y aprendan por ejemplo matemáticas, las tablas de multiplicar cantándolas, pero la metodología para trabajarlo en esos grados es cantando y jugando, si, y perfectamente los niños en su cerebro podrían formar la estructura mental del idioma ingles para escucharlo y para hablarlo y, ya estando en grado primero, segundo, tercero, se les podía enseñar la estructura gramatical para poderlo escribir.

Entonces el problema no es lo que se enseña sino cómo se está enseñando, y creo que el error que se está cometiendo con estos grados de primera infancia es ese, hay muchas cosas que se pueden enseñar pero hay que buscar la metodología adecuada. P 2: 22 (5:1187-5:2507)

Rectora MYAS: Exactamente tenemos las semanas institucionales que, pues da la ley, que son 4, (...) quisiera que se modificara un poquito más pero también hay unos retos y unas posiciones muy cerradas de algunos docentes y voy a decir algo claro y molesto, por ejemplo, yo hace 50 años aprendí a leer y escribir en kínder con 5 años y estoy divinamente pero usted vaya dígame a una profesora de preescolar de 5 años que enseñe a leer y escribir jugando “el niño solamente tiene que aprender las vocales y los números de 1 a 10, y nada más”, ¡por Dios! Si a los 3 años ya leen éxito, alpina, eso con darle una información (...) rápido, suman y restan rapidísimo con los juegos, pero no se puede, entonces hay un sisma de que hace 50 años un ser humano como yo podía leer y escribir en todos los (...) con 5 años. (...) P 6: 49 (11:1222-12:178)

Rectora MYAS: Yo si pienso que un niño de transición y de primero tiene que tener una muy buena adaptación y procesos de, capacidad, de hábitos de aprender, me hago entender, no importa mucho que lea de corrido, no importa mucho que se sepa todo, sino que entienda que de esa manera puede aprender, de que pueda lograr, o yo no sé, es decir, yo logré como profesora de preescolar y

como profesora de primero muchísimos años, logré que un niño aprendiera a entender la importancia de aprender y de captar las cosas y ahí (...) había logrado que un chico, tuviera esa intencionalidad, y otra cosa importante es que si debe haber una rigurosidad y no tanta permisividad en esos grados de primero, segundo, tercero que ellos todavía no saben que es perder sino que están ahí, van ganando pero si un niño no tiene todas esas capacidades y pasa a secundaria y ahí si les da pena con sus compañeros (...) ya se sienten unos fracasados y todo eso, en ese momento no es fracaso, o sea el niño está en capacidad de poder aprender y ahí es cuando si ustedes ven la mayoría de los niños preescolar no pierden, no por ley, no por ley porque no podemos perder por ley sino que los niños pasan, los niños se les ve el proceso de cuando unen los primeros palitos y bolitas y hacen un cuerpo humano al final, se ve, aprendió, entonces si es importante que se vea, cuando un niño no ha superado en nada lo inicial necesita atención especial y ellos no sienten tanto fracaso con los chiquitos, en cambio cuando son adolescentes el fracaso para ellos (...) y vienen de allá de la importancia, yo creo que lo más importante es como inculcado en ellos ese deseo de saber, ese deseo de aprender y con exigencia, porque es que el problema ahora es que ahora no exigimos y cuando ellos van a la vida real usted no sabe hacer eso lo echan, punto, no sirve, punto, esa es la sociedad de ahora, entonces sí, es difícil. P 6: 64 (14:1-14:1936).

A continuación en la tabla 6, se realiza una síntesis donde se pueden observar las propuestas y diferencias entre maestras y directivas de la IED Arborizadora Alta con relación al qué enseñar en el transición.

Tabla 5

Síntesis de propuestas y diferencias entre maestras y directivas de la IED con relación al qué enseñar en el transición.

	Maestras de Transición	Directivas (Coordinador ciclo I y rectora)
Conocimientos	Nociones topológicas básicas, colores, figuras geométricas (clasificación por color, tamaño y forma), seriaciones, secuencias temporales, corresponsabilidad uno a uno, relación número cantidad del 1 al 20 y suma y resta en este mismo rango numérico. Los seres vivos, los sentidos, el campo – la ciudad, cuidado del medio	Leer y escribir Números del 1 al 100, sumando y restando con este rango numérico. Tablas de multiplicar (cantándolas) Hablar inglés (formar la estructura mental dl idioma ingles para escucharlo y hablarlo)

	<p>ambiente.(exploración) La familia, la casa, medios de transporte, medios de comunicación. Lectura de cuentos (valores, comprensión de lectura) Lectura y escritura (de acuerdo a los ritmos de aprendizaje individuales) (Ver anexo 7)</p>	
Destrezas	<p>Motricidad fina (rasgar, entorchar, picar, recortar, entre otras), manejo de renglón. Motricidad gruesa (patrones de movimiento y habilidades motrices básicas) Hábitos (alimenticios, de orden de higiene) Acatamiento de normas, fortalecimiento de valores. Fortalecimiento de los patrones básicos del aprendizaje (memoria, atención, entre otros)</p>	<p>Aprestamiento, normas, hábitos (de trabajo, comportamiento, seguimiento de instrucciones). Adaptación en procesos y capacidad de hábitos de aprender.</p>
Metodologías	<p>Proyecto de aula de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes. Conciencia fonológica – programa letras (Juan Carlos Negret). Pensamiento matemático (Jorge Castaño) Programa pequeños científicos – Uniandes.</p>	<p>Cantando y jugando. Rigurosidad y exigencia.</p>

Fuente: Elaboración propia de la investigadora. Retomando las ideas de los sujetos entrevistados y algunos elementos trabajados en el plan de estudios de transición realizado por las maestras de este grado.

De acuerdo con lo anterior, se puede ver las diferentes miradas que hay entre las directivas y las maestras de transición en la IED, ya que aunque las maestras trabajan la conciencia fonológica y algunos niños y niñas de este grado salen leyendo y escribiendo,

no siempre estos objetivos establecidos por las directivas se cumplen por diversas circunstancias, como lo afirma la maestra DFH:

Maestra DFH: (...) nosotros realmente en transición estamos haciendo tres grados en uno, entonces, (...) que también ellos comprendan que si hay muchos niños que sus procesos lectores y matemáticos tienen afectación es porque no han tenido una verdadera estimulación desde los grados preescolares y los planes de estudio pues siempre se han dirigido a fortalecer este desarrollo integral en los niños P 3: 59 (12:897-12:1389)

De ahí se puede comprender porque se ven tantas diferencias en los niños y niñas de transición en cuanto a sus ritmos de aprendizaje, ya que como lo menciona la maestra DFH desde que ingresan los niños y niñas a la institución tienen diferentes procesos y como se veía anteriormente también han tenido que vivir diferentes situaciones sociales, económicas, educativas, alimenticias, de salud, de violencias, entre otros aspectos, como se describía en el planteamiento del problema de la presente investigación y se pudo confirmar en el primer capítulo de hallazgos de la misma, lo cual hace que cada uno de ellos y ellas sean únicos y diferentes.

Sin embargo, es interesante analizar aspectos como los que menciona el coordinador de ciclo I JORR, en su entrevista cuando hace referencia a los grados de pre jardín y jardín, cuando la institución hasta en el 2014 asumió la administración de un jardín, donde se reciben a niños y niñas de primera infancia, la cual se encuentra ubicada lejos de la sede B, por lo tanto, la mayoría de los niños y niñas que han asistido allí no ingresan a la sede B por su lejanía. Además, se ha dialogado internamente en la institución explicándole que por las diferentes políticas que regulan los jardines de Integración Social e ICBF, no se tiene contemplado que las maestras o jardineras enseñen las vocales y números, por lo tanto, es necesario en la transición empezar con la enseñanza de la conciencia fonológica y afianzar los procesos en motricidad fina para que posteriormente se inicie el proceso lector, escritor y matemático formal.

En contraste con las dicotomías anteriores, la voz de los niños y niñas permite comprender sus vivencias de la escolaridad de forma integrada, voces que demuestran

cómo se puede disfrutar un conocimiento técnico como los sistemas, pero también las experiencias con la lecto-escritura o bien, compartir con sus pares, bailar o abrazarse con las maestras. Es decir, mientras los adultos se preocupan por el qué enseñarle a los niños y niñas, en cuanto a la cantidad o a la calidad. Quienes viven las experiencias de aprendizaje son ellos y ellas quienes resaltan las relaciones con los demás, los lazos de amistad, la afectividad que les demuestra su profesora y a la vez se puede observar como ellos y ellas relacionan sus aprendizajes con su mundo, con su imaginación, donde comprenden las posibilidades que les da los nuevos conocimientos que se les enseña relacionándolos directamente con lo que les gusta, por ejemplo es importante para ellos aprender a leer para leer cuentos, participar en las actividades como en los bailes donde nombran y utilizan nociones espaciales para disfrutarlas, versen vestidos diferentes y sentirse felices y en cuanto a los materiales estos les dan la posibilidad de aprender pero a la vez dan paso a su imaginación, a jugar e ir a otros mundos posibles, por lo tanto, se puede observar como los niños y niñas aprenden integralmente y como a través de sus relaciones aprenden no solo de la maestra o de sus pares sino también del mundo que se les coloque encima de la mesa como lo mencionó Skliar (2014) en su conferencia “Educar es Estar – Juntos: Acerca de lo común en Educación”.

AOF: y nos enseñan cosas a escribir a leer eso decía mi mamá eso es lo que no me gusta a mí

ENTREVISTADORA: ¿no te gusta a ti que te enseñen a leer y a escribir?

AOF: a leer si para leer cuentos pero a escribir no. P 5: 56 (11:943-11:1143)

ASRM: Jugar divertirnos hacer tareas y nada más e ir a la sala de sistemas

JB: a mí también

ENTREVISTADORA: ¿qué es lo que más te gusta del colegio?

JB: Que me encuentre con mi prima

Mariana y eso...y que me gusta que mi profe me explique, que soy la monitora y que me pidan favores...que a la sala de sistemas

AOF: jugar, bailar, jugar futbol y ver televisión

ENTREVISTADORA: ¿Aquí ven televisión?

AOF: Si

ENTREVISTADORA: ¿ven películas a veces?

JB: hoy nos invitaron a ver una película

AOF: donde la profe Martha ...

JB: En 01

AOF: Villano favorito P 5: 13 (3:519-3:1049)

SCGQ: Me gusto la tarea que, de pintar, dibujitos.

La de pintar el diente y el sapo.

Entrevistadora: ¿sí?, ¿Y cuál más?

SCGQ: Emm...

Entrevistadora: ¿y por qué fue lo que más les gusto?

SCGQ: Fue la del diente.

JAMA: A mí me gusta siempre pintar, pintar casas de verdad con pintura pero adentro no afuera. P25: 58 (32:832-32:1120)

ENTREVISTADORA ¿Qué les gustaría hacer en el colegio?

AOF: jugar e ir a la sala de sistemas

ENTREVISTADORA: ¿y qué más?

AOF: Nada más

ASRM: comprar dulces e ir a la sala de sistemas P 5: 58 (11:1177-11:1330)

La entrevistadora les muestra una foto de una actividad donde los niños y niñas bailaron.

SCGQ: Ay!, ahí están los niños de 01, cuando bailábamos calimeño, calimeño, vamos a bailar...

Entrevistadora: ¿sí?, ¿y ese baile fue chévere?, ¿sí les gusto?

SCGQ: Si.

JAMA: Si, rechevere, la profe lo vio por internet...

SCGQ: Y es así, calimeño, calimeño... (...) y agacharse.

(Risas)

JAMA: Y poner así las manos y luego las baja, y luego las bajan, miren como están haciendo Rachel y Andrés.

Entrevistadora ah ya, ¿y aquí estaban ustedes?, ¿esto lo bailaron ustedes?

SCGQ: Si.

JAMA: Pero yo no sé dónde estoy yo, yo estoy muy atrás o...

Entrevistadora: ¿pero tu bailaste acá?

SCGQ: Si, porque eso era de 02, mire, esta era Rachel en particular, Ximena, los de 03 y los de 01, porque estaba Jair también, Yerald, Dylan, Jefri, todos.

Entrevistadora: ¿y ahí cómo hicieron ustedes? ¿todos bailaron, todos los niños bailaron ese día?

JAMA: Si, menos los de primero.

Entrevistadora: Ah, si. Pero todos los de transición bailaron ese día?

JAMA: Y esa canción se acuerda que los zombis se agachan y chu, chu,chu.

SCGQ: Si, esa la bailo la profe Doris.

Entrevistadora: ¿sí? Ay que chévere.

SCGQ: Si y con gafas. Cuando nosotros bailamos otro baile, emm... era con falda, ¿cierto?, y ustedes traían gafas puestas, negras y con jean.(...) P25: 37 (19:1064-20:1248)

ENTREVISTADORA ¿Qué les gustaría hacer en el colegio?

SCGQ y JAMA: Que nos prestara muñecos.

Si, colores, letras para escribir de...

O cuadraditos de jugar para hacer las casitas.

O fichas que esas parecen dados, que usa la profe Aurora de transición.

Entrevistadora: ¿sí? ¿Y para que eran esas fichas de dados?

SCGQ Emm, para construir...

Casas, carritos...

JAMA: A sí, un corral con caballitos, los dados eran los caballos pero eso tocaba hacerlo grande porque los dados eran así, grandes. P25: 34 (18:385-18:810)

SCGQ: Muñecos, letras que ponían (...) muebles.

Palitos para hacer casas o dados.

O colores.

Entrevistadora: ¿o dados o los colores y qué más?

JAMA: Ah! Y letras que ponía la profe Aurora en esos muebles y nos las prestaba, nos pasaba uno por uno a coger una letra y pusiera a ordenar a la letra.

Entrevistadora: sí, ¿formarán qué, palabras?

SCGQ: Si.

JAMA: Si. (...) P25: 35 (18:1051-19:220)

De acuerdo con lo anterior, se puede observar como los niños y niñas aprenden integralmente disfrutando de diversas actividades en donde relacionan los nuevos conocimientos con su mundo y con su diario vivir en donde es importante relacionarse con los demás y con su entorno en donde establezcan relaciones de amistad y afectivas con los otros.

Por otra parte, una dificultad que se ha presentado en la IED Arborizadora Alta son los tiempos que se dan para realizar los ajustes al plan de estudios ya que a pesar que los maestros, maestras y directivas cada año se reúnen a realizar modificaciones al plan de estudios durante la primera semana institucional como se establece desde la SED a través del calendario académico, estas se realizan teniendo en cuenta o evaluando los aspectos y vivencias que se tuvieron el año lectivo anterior y de acuerdo a esas miradas y las expectativas que se tengan para el año, se realizan las modificaciones. Esta ha sido una dificultad porque en esa primera semana institucional las maestras, ni siquiera han visto a sus nuevos estudiantes, desconociendo por completo sus necesidades e intereses o si pertenecen algún grupo minoritario que por tal motivo requieran otros apoyos para su proceso educativo y aun así se organiza el plan de estudios para ellos, como lo menciona la maestra DFH, en su entrevista:

Maestra DFH: (...) resulta que aquí nuestro objetivo de preescolar es fortalecer el desarrollo integral de los niños porque creemos “entre comillas” que ellos ya tienen estas habilidades y resulta que nosotros nos damos un golpe cuando ellos llegan y en ocasiones no tienen en cuenta esos, o sea hay niños que realmente tienen problemas hasta para poder coger el lápiz, entonces nosotras nuestra visión es eso, fortalecer ese proceso de desarrollo integral de los niños y en especial es como para que el niño mire la escuela como su segundo hogar y se sienta feliz de hacer lo que hace, pero entonces a veces cuando los niños llegan acá y han tenido tantas falencias en su parte integral entonces es cuando empieza a afectar esa autoestima, entonces también nos toca trabajar mucho es la parte social en los niños y mirar también como el lenguaje les está afectando notablemente los procesos de aprendizaje. P 3: 78 (16:4-16:1327)

De acuerdo con lo anterior, el plan de estudios se realiza teniendo en cuenta o evaluando únicamente lo del año lectivo inmediatamente anterior por eso las maestras de transición al ingresar los niños y niñas realizan la evaluación diagnóstica para direccionar el quehacer pedagógico a través del proyecto de aula, sin embargo el plan de estudios ya no es posible modificarlo.

En suma se puede decir, que aunque los maestros, las maestras y las directivas en la IED, debaten continuamente que enseñar y para qué, pensando en dar lo mejor a sus estudiantes, al organizar los planes de estudios, no los tienen en cuenta, por lo tanto, el grado transición en la IED aún tiene mucho por trabajar en lo concerniente a la adaptabilidad puesto que planea y propone un plan de estudios desconociendo a los niños y niñas, sus intereses y necesidades, lo cual ocasiona más adelante diversas dificultades como se describió en el planteamiento del problema de la presente investigación. Ya que el plan de estudios se direcciona teniendo en cuenta diagnósticos de años anteriores como lo menciona el coordinador de ciclo I en su entrevista:

Coordinador JORR: (...) Entrevistadora: ¿o sea que ya se hizo un diagnóstico de la población?

Coordinador: En años anteriores existía ese diagnóstico.

Entrevistadora: ¿Hace cuánto?

Coordinador: Sin embargo. Estamos hablando de hace 3, 4 años, pero, sin embargo, creo que eso se debe estar actualizando constantemente porque la población aquí es muy flotante, se están retirando, trasladándose a otras zonas del país o a otras localidades de Bogotá y de la misma manera están ingresando a la

localidad de la zona pues mucha población procedente fuera de Bogotá y fuera de otras localidades. P 2: 12 (3:1667-4:128)

Además, aunque las maestras de transición consideran que es importante dejarlos ser niños y niñas felices como lo menciona la maestra GIVA en su entrevista, existe presión por parte de las directivas para que los niños y niñas salgan leyendo y escribiendo en este grado, lo cual hace que las maestras en ocasiones se enfoquen a estos objetivos institucionales y lo que se consiguen es que algunos niños y niñas no gocen aprendiendo, como lo mencionaba el niño AOF en su entrevista.

Por lo tanto, se puede decir, que para que la escuela se adapte a los niños y niñas es necesario primero, conocer a los niños y niñas cada año por un lapso de tiempo y luego ahí si realizar las modificaciones curriculares de acuerdo a lo observado y al haber dialogado con los niños, niñas y familias que ingresan a la institución, porque, si bien es cierto, las maestras de transición al iniciar el año lectivo realizan una evaluación diagnostica como se puede observar en los diferentes planes de aula, solo son tenidos en cuenta los resultados de dicha evaluación para organizar y planear el proyecto de aula, sin embargo, ya no se pueden hacer modificaciones a las temáticas que se van a trabajar durante el año lectivo, primero porque ya se encuentra organizado y segundo porque ya no hay más tiempos para hacerlo.

Además, es importante resaltar lo que los niños y niñas manifestaron en las entrevistas realizadas, ellos disfrutaban que les lean cuentos y aprender hacerlo, a jugar, bailar, pintar, ver películas, asistir a la sala de sistemas, ver obras de títeres, construir juguetes y oraciones a través de diversas metodologías, entre otros aspectos en los que puedan participar y hacer parte del acto de aprender.

Sin embargo, también es necesario analizar lo que menciona la rectora en su entrevista con relación a la importancia de enseñar la competencia de aprender a aprender, relacionándola directamente con la lectura convencional, donde a través de esta el ser humano puede aprender sobre diferentes temáticas, competencia que también fue resaltada como importante de enseñar desde los primeros años escolares en algunas

experiencias retomadas en los antecedentes investigativos del presente estudio de caso, donde se ve la necesidad de enseñarla incluso desde el transición, sin embargo, se podría profundizar en el tema en una posterior investigación.

Por lo tanto, se puede concluir que en el transición de la IED Arborizadora Alta, se debe dar una educación aceptable y adaptable donde no solo se respeten los derechos de todos y todas y se modifiquen continuamente los métodos, didácticas entre otros aspectos del que hacer pedagógico de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas sino que se necesita una reestructuración anual del plan de estudios donde se tengan en cuenta las necesidades e intereses grupales e individuales de los niños y niñas que ingresan, en donde se logre que los niños y niñas quieran el colegio, aprendan a relacionarse con los otros, a seguir instrucciones, normas, fortalezcan los valores y hábitos, jueguen y exploren el mundo de diversas maneras especialmente a través del arte en sus diferentes manifestaciones, donde ellos y ellas participen en el acto educativo como lo mencionan los niños y niñas y aunque se inicie los procesos lecto-escritores y matemáticos formales estos no deben ser la prioridad para el transición, sino como lo mencionan los niños, niñas y maestras se trabaje a través del goce en la lectura de cuentos en la organización de palabras y oraciones con fichas todo a través del juego y de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña. Por lo tanto, el plan de estudios que se realice debe ser flexible para que se ajuste a todas las necesidades y no solo esta flexibilización se siga dando únicamente para los niños y niñas denominados con NEE, porque a través de la presente investigación se ha podido observar que todos y todas necesitan tal flexibilización porque todos somos diferentes.

Cómo se Enseña en el Transición de la IED Arborizadora Alta

En la IED Arborizadora Alta, se tienen en cuenta las disposiciones que se establecen en el Decreto 2247 del 97, en sus artículos 11, 12 y 13, donde se explica que la lúdica y el juego deben ser los dinamizadores en la educación preescolar, teniendo en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano a partir de proyectos lúdico – pedagógicos que integren los objetivos específicos de la educación preescolar establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994.

De ahí, que las maestras de transición al iniciar cada año lectivo realizan una evaluación diagnóstica en sus aulas, con el fin de conocer a los niños y niñas con quienes trabajaran durante el año lectivo, en donde se centran en conocer los intereses y necesidades del grupo de niños y niñas para planear y organizar el proyecto de aula, ya que como se mencionaba anteriormente las maestras solo pueden desde este proyecto direccionar su quehacer pedagógico teniendo en cuenta a los niños y niñas porque el plan de estudios debe estar planeado y organizado en la primera semana institución cuando los estudiantes ni siquiera han ingresado a la institución.

Esta evaluación se hace de dos maneras: a través de la observación y a través del dialogo con los estudiantes durante las diferentes actividades realizadas a inicio del año escolar, enfocadas a determinar sus gustos, intereses y a conocer que preconceptos traen, centrándose en una observación individual e integral de los estudiantes para comprender sus procesos de desarrollo en todas sus dimensiones, lo cual permite a las maestras establecer cuál va hacer el plan de aula más apropiado para trabajar con el grupo de niños y niñas durante el transcurso del año lectivo, como se evidencia en los planes de aula de las maestras o ellas lo manifestaron durante las entrevistas:

Plan de Aula – Maestra AGP: En esta etapa todas las actividades estarán encaminadas a realizar un diagnóstico sobre el estado de los procesos que se encuentre cada niño, y luego elegir estrategias que le permitan y favorezcan el avance de manera íntegra, Se trabaja con bloques lógicos para identificar colores, formas para saber si hacen clasificaciones, seriaciones, tamaños y conteo. También con fichas de dominó en el reconocimiento de orden numérico cantidades, dibujos para colorear, donde conocimos el manejo de límites al colorear, el espacio al escribir y con qué gráficos se expresa, como elaboran sus dibujos y como expresan su esquema corporal, se hace la lectura de cuentos para evidenciar memoria y comprensión lectora. P12: 32 (6:991-6:1716)

Maestra DFH: Bueno, teniendo en cuenta los intereses de los niños y teniendo en cuenta también de que ese proyecto pueda ser cautivador y que le pueda fortalecer todos esos procesos que necesitan los niños, pero también como esa parte social que es lo que más influye acá, porque es que los niños de acá de transición son niños que son muy agresivos, sus niveles de escucha son muy bajos, entonces lo que yo estoy haciendo este año más que trabajar proyecto de aula porque como ellos, el interés de ellos es tan corto a veces, entonces ellos por

un tema es tan corto, lo que estamos trabajando este año es en los centros de interés, para fortalecerlos y motivándolos, y es bonito que como que se preocupan un poquito más por ese proceso escolar, porque realmente los niños llegan acá es con la dinámica de estar solamente, o sea el juego pero no el juego con sentido sino el juego por la recocha. P 3: 62 (13:4-13:909)

Se puede observar que la maestras de transición en la IED, al iniciar el año lectivo realizan una evaluación diagnóstica con el fin de direccionar su práctica pedagógica, donde se toma una o varias temáticas de interés de los niños y niñas para planear su proyecto de aula o como en el caso de la maestra DFH para direccionar centros de interés. Ya sea los proyectos de aula o los centros de interés que se decían plantear en los dos casos son utilizados como estrategias pedagógicas para direccionar la practica pedagógica en los cuales se enlazan los contenidos planteados en el plan de estudios.

Sin embargo, es importante comprender cómo las maestras de transición ponen en práctica estas estrategias pedagógicas al momento de enseñar y cómo les parece a los niños y niñas, por lo tanto, a continuación se puede observar como las maestras realizan las actividades y también se retomarán fragmentos de lo que los niños y niñas piensan de estas en las que han participado en el transcurso del transición:

Maestra AGP: Primero descubro que es lo que ellos quieren, que es lo que quieren, cuál es el interés, entonces se hace el plan de aula, cuáles actividades vamos a desarrollar primero, cuál es cómo el desarrollo de eso y cuál es el punto final de eso; por ejemplo cuando hicimos la piñata entonces se vio que los niños estaban muy interesados en la celebración del cumpleaños, hacer la fiesta, entonces se hizo la piñata con ellos, con algunos padres también la ayuda, compraron el ponqué y al final se hizo fue la fiesta para cerrar el proyecto. P 1: 49 (9:1071-9:1620)

La maestra les muestra diferentes fotografías de actividades en las cuales los niños y niñas participaron.

ENTREVISTADORA: ¿Y se acuerdan de este día por qué se estaban quitando los zapatos?

JABV: nos estábamos quitando los zapatos para pasar por un tapete para hacer un ejercicio

ENTREVISTADORA: ¿y qué ejercicio era?

JABV: Era saltar y hacer la arañita

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo era la arañita?

JABV: uno así y el otro se paraba

LFH: no era los dos así y pegados

JABV: y también nos arrastrábamos

ENTREVISTADORA: ¿y eran chéveres esos ejercicios o no?

LFH, JABV: Si

ENTREVISTADORA: ¿Y se acuerdan este día qué estaban haciendo acá con los ojos tapados?

LFH: si estábamos sintiendo las cosas

JABV: y también cogiendo las cosas y soltarlas y sintiendo que son

ENTREVISTADORA: ¿y solo habían esas cosas que se ven ahí o habían más cosas?

JABV: había dulces

LFH: y en el piso había aserrín y además se sentía re feo P29: 31 (11:196 - 11:967)

Entrevistadora: Bueno, ¿y les gusto el baile que la profe los puso a bailar?

LMDR: Mmm... sí.

Entrevistadora: ¿sí?, ¿a ti te gusta?

LSPC: Si, me gusto porque lo que más me gusto a mí fue el circulo donde se acababa y las nubes quedaban así paradas y los niños se agachan.

Entrevistadora: ¿sí?

LMDR: Las niñas levantan las manos.

Así los niños se quedan.

Entrevistadora: ¿sí?, que chévere.

LSPC: Ah, y en el otro, los niños se tienen que quedar así cuando se acabe y uno sentarse en la pierna.

Entrevistadora: uy, qué chévere.

LSPC: A mí me toca con dos niños.

Entrevistadora: ¿sí?

LMDR: A mí también me tocaron dos niños. P26: 53 (10:1156-11:341)

De ahí, se puede observar que a partir de los intereses de los niños y niñas, las maestras planean y organizan un plan de aula, centros de interés o diferentes actividades lúdicas que ayudan en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Como se puede observar a partir de las anteriores narraciones donde niños y niñas describieron lo que sentían en determinada actividad, por ejemplo: una de ellas está enfocada a enseñar los sentidos y a la vez los niños pudieron reconocer texturas, sabores, entre otros aspectos, posteriormente también se observa cómo otro grupo de estudiantes explica la posición de su cuerpo durante un baile, nombrando algunas partes de él e incluso nombran una figura geométrica que realizaron en la actividad. De ahí, se puede decir, que realmente los niños y niñas aprenden a partir de las diferentes estrategias pedagógicas que las maestras de transición utilizan.

También, las maestras refieren otras estrategias en el transición de la IED Arborizadora Alta, de acuerdo a lo comentado por ellas durante las entrevistas:

Maestra AGP: (...) El programa letras lo utilice mucho y además utilice el método global, o sea, no utilizo un solo método sino voy mirando cuál se adapta como a cada niño, para mirar que los resultados que yo quiero lograr. P 1: 51 (10:13-10:291)

Maestra GIVA: Con ellos, pues metodologías vamos como mucho al juego, al constructivismo, no mucho, pienso que más como aparte de conciencia fonológica (...) P24: 62 (12:2166-12:3186)

De acuerdo con lo anterior y al dialogado permanente de la investigadora del presente estudio de caso con las maestras de transición en diferentes momentos en la institución, se puede comprender que las maestras de este grado si están dando una educación aceptable ya que no solo se rigen por la normatividad, por los lineamientos curriculares estipulados por el MEN para el preescolar sino que a la vez modifican sus métodos y estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas. En donde se puede notar que las metodologías implementadas por ellas son variadas de acuerdo a los intereses y necesidades de cada grupo y de cada temática a trabajar: Se trabaja conciencia fonológica, tomas escriturales basadas en la teoría de Juan Carlos Negret basándose en el Programa letras, como actividades tradicionalistas para afianzar grafías, en matemáticas se tiene en cuenta teorías como las de Jorge Castaño pedagogo Colombiano, aprendiendo la matemática jugando, también se realizan actividades significativas especialmente en el área de ciencias naturales y se trabajan cuentos y libros álbum para apoyar diferentes temáticas especialmente las relacionadas con ciencias sociales, a nivel de la dimensión corporal se trabaja la lúdica en actividades que ayuden al auto reconocimiento, los valores y todo lo relacionado con la corporalidad.

Sin embargo, con relación a la adaptabilidad siguen habiendo dificultades como lo veíamos anteriormente en el primer apartado de los hallazgos de la presente investigación y lo veremos a continuación, porque cuando llegan niños y niñas con determinadas condiciones por ejemplo con una enfermedad mental o con una

discapacidad en ocasiones se realizan prácticas inclusivas – excluyentes denominadas así por Skliar y Téllez (2008).

Diferencias Individuales que cambian las Dinámicas Escolares y el cómo Enseñar

En la IED Arborizadora Alta, como se mencionó en el planteamiento del problema de la presente investigación, se reciben a todos los niños y niñas que llegan sin importar sus diferencias ya sean económicas, culturales, de salud, entre otras. Sin embargo, cuando llegan al aula durante el periodo de adaptación o en el transcurso del año, las maestras van observando debido a su experiencia, las fortalezas y debilidades de los niños y niñas.

Aunque al descubrir, las individualidades de sus estudiantes en ocasiones también notan dificultades en sus procesos de desarrollo o en su comportamiento, porque casi siempre los niños y niñas a estas edades, aunque tengan alguna dificultad en sus procesos de desarrollo o a nivel comportamental, aún no han sido diagnosticados por diferentes motivos e incluso porque sus padres no han notado las dificultades, situaciones que llevan todo un proceso institucional para verificar lo que la maestra observa y posteriormente comunicárselo a los padres de familia o acudientes del estudiante para confirmar o descartar a través de los especialistas según sea el caso, mientras tanto en el aula las maestras tratan de adaptar actividades para el niño o la niña.

Sin embargo, en este afán de querer atender las diferencias individuales de los niños y niñas en el transición, se ha llegado en ocasiones a realizar prácticas inclusivas-excluyentes como las denominan Skliar y Téllez (2008), o simplemente se hace una mera integración de algunos niños y niñas debido a diferentes factores, como el número de estudiantes o por los problemas convivenciales ocasionados por alguna dificultad o trastorno en el comportamiento del niño o la niña.

Maestra DFH: Bueno pues cada día es una experiencia en la práctica docente pero cuando uno está con estos niños es cuando uno a veces se siente un poco como atado porque uno quisiera brindarle muchas cosas, a mi Juan David me marco mucho, me marco mucho como ¡ay! Me dio ganas de llorar (voz

entrecortada) como persona, como profesional porque a mí me ocasionaba mucha ansiedad porque el niño venía y a veces yo quería brindarle mucho tiempo y no podía, entonces a veces me sentía como un poco atada, trataba de alguna u otra manera de traerle actividades diferentes, (...) P 3: 37 (8:2043-9:147)

Maestra DFH: Los chicos vienen al colegio y uno a veces le toca dejarlos con fichas o dejarlos haciendo otra actividad y después dejar todo el grupo para poder aunque sea una horita dedicarle a un solo niño, entonces si es difícil. P 3: 38 (8:729-8:950)

Maestra GIVA: (...) Bueno, ahí si me siento a mirar cómo puedo ayudarle, el trabajo individual con ellos, el dedicarle, pues hay veces uno en el día no tiene todo el tiempo para dedicarle a ellos pero si busco media horita que sea muy puntual con ellos para poder ir mejorando aspectos de la parte académica.

Entrevistadora: ¿Cómo lo haces?

Maestra: Me siento con ellos, les indico. Primero que todo investigo como cuales son las actividades más acordes para ellos y busco actividades para hacer con ellos y ya sea de movimiento o si es la parte motriz fina pues actividades acordes para ellos, entonces me siento con ellos individual, le voy indicando, vamos hablando, es muy personalizada. P23: 22 (5:45-5:753)

Entrevistadora: ¿Y cuándo haces el trabajo con los otros niños qué pasa con ellos?

Maestra GIVA: No, ellos ya se dan cuenta. Por ejemplo, cuando yo tuve a un niño llamado Brandon; con ellos ya, yo les decía, bueno Brandon no puede hacer las cosas igual, igual de rápido a ustedes, ni las puede hacer iguales pero entonces yo le voy a dar por ejemplo unas fichas, entonces él va a hacer unas torres, es diferente a ustedes en el cuestión de que no lo puede hacer tan rápido, entonces vamos a tenerle paciencia, el que le puede ayudar, le vamos ayudando, vamos pasando y pues, los niños se van acostumbrando a todo eso, entonces en las filas, en el momento de salir.

Algo muy particular que pasaba con ese niño era en las evacuaciones porque nunca, nunca, los niños me lo dejaban, era el primero que sacaban del salón o que ellos ayudaban a llevar y ubicaban en la fila, y siempre era el primero que salía. Entonces, nunca iba a haber problema con ese niño.

Entrevistadora: ¿Y cómo lo han tomado los niños cuando usted, digamos a ese mismo niño con esas dificultades le hace actividades diferentes a los demás?

Maestra GIVA: No, ellos ya se acostumbran, es conciencia. Es concientizar a los niños de la situación que tenemos. P23: 23 (5:760-5:2036)

ENTREVISTADORA: ¿ahh es que de pronto tiene una enfermedad, y la profe les ha dicho algo que esta enfermita?

JB: No pero nosotros ya sabemos eso

ENTREVISTADORA: ¿ahhh es que ustedes ya saben?

JB y ASRM: Si

ENTREVISTADORA: ¿y ustedes saben que enfermedad tiene?

JB y ASRM: no

JB: ella no entiende no hace nada lo que le dice la profe y hace todo así...todo a lo chambon

ASRM: Si todo raya y me rayó mi modulo P 5: 19 (4:992-4:1385)

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que aunque que se reciben en la IED a los niños y niñas sin importar sus diferencias, es difícil por parte de las maestras llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por diferentes factores entre ellos, la cantidad de estudiantes a su cargo, especialmente cuando se quiere enseñar lo que cada niño y niña necesita, en este aspecto, sería importante tener en cuenta lo que se menciona en dos de las experiencias retomadas en los antecedentes investigativos del presente estudio de caso, las cuales son: “las Aulas Cooperativas multitarea” y “Fray Luis Amigo: un oasis en un desierto social. Implementando el sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría en Colombia”, donde se permite que diferentes adultos, padres de familia, especialistas o maestros ingresen a las aulas, lo cual ayuda a los procesos de enseñanza - aprendizaje por diversos motivos, primero por los lazos afectivos que se crean o ya se tienen en el caso de que ingresen los padres de familia, segundo porque la educación puede ser personalizada es decir, en ese momento se podría dar una educación de acuerdo a las necesidades de cada niño o niña y tercero porque hay la posibilidad que otra persona a través de diferentes estrategias le explique nuevamente a cada niño o niña si lo necesitan, lo cual disminuiría las dificultades mencionadas anteriormente por las maestras DFH y GIVA, en relación a la cantidad de estudiantes por maestra, lo cual ayudaría a dar una educación adaptable y aceptable para cada niño y niña sin importar sus diferencias.

Por otra parte, también es importante resaltar lo que menciona la maestra GIVA en su entrevista, donde afirma que los niños y niñas se volvieron solidarios y estaban pendientes del niño que presentaba algunas dificultades, lo cual también se relaciona con la experiencia vivida en el Colegio San Juan de Albacete, cuya experiencia se denominó “el Colegio La Paz: de la cultura de la queja a la cultura de la transformación” retomada en los antecedentes investigativos del presente estudio de caso, donde se afirma que a través de las diferencias culturales y la diversidad se generan oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes.

Sin embargo, no siempre es así, en ocasiones los otros niños y niñas pueden rechazarlos y discriminar a los demás por sus diferencias, como lo pudo evidenciar la investigadora de la presente investigación cuando tuvo varios niños y niñas con NEE en su aula durante el año lectivo 2013, cuando algunos estudiantes trataban mal a sus compañeros porque no lograban hacer lo mismo que ellos, utilizando palabras como “bobo”, “bruto” e incluso riéndose de ellos, y a pesar que se dialogaba con ellos y ellas algunos seguían con esa actitud.

De acuerdo con lo anterior, se relaciona con lo que también se pudo observar en la segunda investigación retomada en los antecedentes investigativos del presente estudio de caso, la cual fue denominada: “La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del Derecho a la Educación”, donde se vivieron situaciones semejantes a las descritas anteriormente, ya que también se evidenciaron comportamientos discriminatorios por parte de algunos estudiantes sin discapacidad, padres de familia, docentes y directivos. Y es ahí, donde se puede observar que la sociedad Colombiana necesita aprender a respetar las diferencias viéndolas como la oportunidad de aprender unos de otros y a crecer como humanidad, donde se fortalezcan los valores y se pueda comprender a “ese diferente” su vida, sus necesidades, sus miedos y a la vez sus fortalezas, conocimientos y especialmente su afectividad, como se puede observar, según lo narrado anteriormente por la maestra GIVA y por un grupo de niños y niñas en las entrevistas:

JABV: El que estaba enfermito

ENTREVISTADORA: ¿ustedes sabían que estaba enfermo? ¿Y que tenía?

JABV: no podía mover nada

LFH: Y se quedaba cayado y tocaba que la mamá lo alzara

JABV: lo tenía todo el tiempo alzado

ENTREVISTADORA: ¿y el venía con la mamá?

JABV: SI...no pero nosotros fuimos haya... y lo llevan al médico de noche de día y a veces lo llevaban muy tarde

ENTREVISTADORA: ¿y Kevin venia todos los días?

JABV: no el ya no viene porque él está enfermo y no puede mover ni un pie

LFH: Y esta calladito

ENTEVISTADORA: ¿Y a ustedes les gustaba jugar con Kevin o hacer cosas con Kevin?

LFH, JABV: Sí

ADJA: (Se queda pensativa... luego dice que sí). P29: 16 (6:1-6:694)

Sin embargo, de acuerdo a todas las situaciones anteriormente descritas, se puede observar que en ocasiones algunos niños y niñas debido a sus diferencias ya sean de salud, culturales, entre otras, necesitan mayores apoyos con relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje, y para que la escuela les de lo que ellos y ellas necesitan, esta se debe adaptar en varios aspectos, en donde la cantidad de estudiantes a cargo de un maestro o maestra sean menos que en la actualidad y a la vez se dé la posibilidad que ingresen otros adultos que apoyen los procesos, por ejemplo especialistas para que realmente se estén garantizando los derechos de cada niño o niña, además como se pudo observar en ocasiones de acuerdo algunas problemáticas de salud e incluso comportamentales se necesita que el niño o niña tenga una persona exclusiva para que lo cuide.

Por lo tanto, no se puede seguir nombrando el grupo de NEE como lo hace el Ministerio de Educación, sino que es necesario reconocer las diferencias de cada niño y niña y de acuerdo a cada una en particular, la escuela se debe adaptar en todos los aspectos, es decir, esta también debe adaptar lo pedagógico a las necesidades de los estudiantes a sus diferencias, por lo tanto el currículo debe ser flexible, en donde se ajuste el plan de estudios, las estrategias, metodologías, formas de evaluar, entre otros aspectos para que la educación sea aceptable y adaptable a cada niño y niña, como se menciona en todas las experiencias retomadas en los antecedentes investigativos de la presente investigación, donde en todos los casos tuvo que hacerse modificaciones curriculares, realizando currículos flexibles de acuerdo a su población, necesidad que también se ha empezado a ver en la IED Arborizadora Alta, como lo asegura el coordinador de ciclo I JORR y la maestra DNRB, en sus entrevistas:

Coordinador JORR: A ver (...) que se requieren diferentes tipos de metodologías para trabajar con este tipo de estudiantes, se requieren diferentes estrategias, no se puede trabajar de la misma manera como se trabaja con estudiantes del aula regular si, se debe tener en cuenta que se debe diseñar estrategias diferentes para

apoyar a este tipo de población y que se logró al máximo mejorar los resultados de, digamos de su proceso educativo, especialmente necesidades educativas especiales, hay niños que tienen coeficientes intelectuales bajos, si, y lo que se busca es mejorar su proceso de formación (...) P 2: 9 (2:2740-3:184)

Maestra DNRB: Pues yo creo que por parte del colegio básicamente un currículo flexible; o sea que pueda estar acorde a cada una de las situaciones con necesidades que tengan los niños, de acuerdo a las necesidades mejor dicho. P23: 16 (4:381-4:607)

En suma, se puede decir, que para que la escuela se adapte a todos los niños y niñas según sus diferencias esta debe ser modificada en varios aspectos, por ejemplo: en todo lo concerniente al currículo, donde se dé la posibilidad que la escuela se adapte a las necesidades y diferencias de los sujetos y a la vez se de una educación aceptable para ellos y ellas, otro aspecto que debe mejorar es la cantidad de estudiantes por maestro o maestra, y donde haya la posibilidad que ingrese a la escuela otros adultos como especialistas, que apoyen los procesos de los niños y niñas.

Cómo y Qué se Evalúa en el Transición de la IED Arborizadora Alta

En la IED Arborizadora Alta se ha llevado el tema de la evaluación en el transición a diversos cuestionamientos, discusiones, discrepancias y múltiples diferencias entre las maestras del nivel y las directivas de la institución, por diferentes razones: En primer lugar porque en la institución se acordó evaluar a todos los estudiantes a través de una escala de valoración institucional donde se establece que se debe evaluar cuantitativa y cualitativamente, sin embargo esta última evaluación se realiza solo nombrando el tipo de desempeño que tuvo el estudiante, de acuerdo a lo regido por la normatividad, como se puede evidenciar en el Sistema institucional de evaluación de estudiantes –SIEE- de la institución el cual se encuentra expuesto en el Manual de convivencia:

Manual de Convivencial: (...) El Colegio Arborizadora Alta IED establece la siguiente Escala Cuantitativa para valorar los desempeños del desarrollo cognitivo, social y personal de los estudiantes en los diferentes Ciclos. Igualmente reconoce la Escala de Valoración Cualitativa Nacional que ordena el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1290 de 2009 así:

Tabla 6
Escala de Valoración Institucional

Escala Cuantitativa	Escala Cualitativa
90 a 100	Desempeño superior
80 a 89	Desempeño alto
60 a 79	Desempeño básico
20 a 59	Desempeño bajo

Fuente: Manual de Convivencia 2014 – 2015. IED Arborizadora Alta. (p.48)

Se asignará una valoración mínima de diez (10) si el estudiante tiene un total de fallas injustificadas igual o superior al 25% en la asignatura, siempre y cuando exista el registro correspondiente en las planillas de asignatura y en el Sistema de Apoyo Escolar P11: 38 (13:2112-14:452)

De acuerdo con lo anterior, existen varias inconformidades de las maestras de transición, debido a que consideran que de esta manera no se puede dar cuenta de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, como lo mencionó la maestra DNRB, en su entrevista:

Maestra DNRB: Pues ahí es donde tenemos la discusión, ¿no?, porque debía ser muy valorativo, cualitativo, y resulta que nos toca canalizar todo eso en un numérico que es lo que no debería ser. P23: 40 (8:888-8:1079)

De ahí, se puede observar que las maestras de transición están inconformes con relación al cómo evaluar a los estudiantes y a la forma en que se entregan los informes periódicos a los padres de familia. Sin embargo, existe otra dificultad la cual hace referencia al cómo evaluar a los estudiantes al interior de las aulas, situación que genera mayores inconformidades las cuales están relacionadas a la evaluación escrita, ya que algunas de las directivas de la institución consideraron pertinente establecer en el SIEE, que es necesario desde transición ir formando a los niños y niñas a contestar pruebas escritas, para que desde ese momento se adapten a los procesos evaluativos, lo cual está relacionado para que los estudiantes desarrollen habilidades y posteriormente tengan mayores destrezas a la hora de presentar las diversas pruebas estandarizadas empleadas por el ICFES, como se puede evidenciar en el Manual de Convivencia:

Manual de Convivencia: (...) Es preciso que desde los primeros años escolares se genere una cultura de evaluación. Por esta razón, los niños de transición que están en un proceso de integración y adaptación escolar, participarán de

evaluaciones formales escritas adaptadas a su etapa de desarrollo; es decir con un nivel de rigurosidad menor al empleado en los otros grados. De la misma forma, para todos los estudiantes se implementarán diferentes tipos de evaluación que respondan a la necesidad y realidad escolar.

A partir del grado primero se implementarán las evaluaciones escritas con cierta rigurosidad que permitan a los niños iniciar un proceso de familiarización con pruebas externas cuyas preguntas son de selección múltiple con única respuesta. Estas deben involucrar análisis de lectura de acuerdo al nivel.

Las estrategias propuestas buscan valorar integralmente al estudiante mediante la observación, análisis y registro de sus habilidades según las tres competencias: SABER, SABER HACER Y SABER SER. Para que este proceso sea integral, el docente presentará estrategias de valoración que le permitan establecer una calificación al final del período (...). P11: 55 (15:1775-17:1150)

De ahí, se puede evidenciar que desde el punto de vista de algunos maestros, maestras y directivas de la institución consideran necesario en el cómo evaluar, “entrenar” al estudiante para que obtengan resultados superiores en las pruebas estandarizadas, como son las pruebas Saber que se realizan a los estudiantes de diferentes grados en Colombia.

Sin embargo, se puede decir, que de esta manera se pretende que el niño, niña o joven se adapte a este tipo de pruebas logrando así habilidades para contestar las preguntas que se realizan en ellas, de ahí sería importante cuestionarse ¿Si realmente este tipo de pruebas logran demostrar la calidad educativa que se está dando? y ¿si un examen o una evaluación escrita puede demostrar el ser humano que se está formando en todas sus facetas de acuerdo al contexto en el que vive y sus necesidades e intereses?, estos cuestionamientos serían importantes tenerlos en cuenta en posteriores investigaciones.

Otro aspecto para analizar, en relación al cómo se evalúa en la IED, es con relación al tipo de informes que se entregan periódicamente a los padres de familia los cuales se nombraban anteriormente, pues como lo manifiesta la maestra DNRB en estos informes se encuentra un número y el desempeño en el cual se encuentra el estudiante acompañados por tres aspectos ya sean fortalezas, debilidades o recomendaciones, las cuales son generales para todos los estudiantes del nivel, por lo tanto, sería interesante analizar ¿si es más enriquecedor un informe que de un número y un desempeño o un

informe que sea descriptivo donde se puedan evidenciar los procesos del estudiante y su ritmo de aprendizaje?. Interrogante que sean realizado a menudo las maestras del nivel y por lo tanto, en el presente año 2016 se optó por evaluar los procesos y ritmos de aprendizaje, lo cual sería importante estudiar, analizar y evaluar en una posterior investigación.

Por otra parte, aunque en el SIEE de la IED se menciona que al evaluar a los estudiantes se tendrán en cuenta tres competencias como se mencionó anteriormente, las cuales son: saber, saber hacer y saber ser, en momentos solo se reconoce “el saber” e incluso solo se tiene en cuenta en unas áreas del conocimiento ya que según algunos maestros y las directivas “son las más importantes”, como se evidencia a continuación:

Coordinador ciclo I – JORR: Primero, la disposición del niño para poder trabajar, el orden con que trabaja, la rapidez con que lo hace, si, pues eso permite determinar si el niño, tiene un buen desarrollo mental o por el contrario de pronto puede tener algún tipo de retraso o alguna dificultad de aprendizaje, la facilidad con que reconoce o analiza ciertas situaciones, objetos, etc., y dependiendo las temáticas que trabaje, si, y su avance en el proceso comunicativo, y su proceso matemático, sí. P 2: 23 (5:2640-6:314)

MANUAL DE CONVIVENCIA: En la reunión que tendrá la Comisión de Evaluación y Promoción al finalizar cada período escolar, se analizarán los casos de los estudiantes con Desempeño Bajo según acuerdos específicos de Ciclo (...) y se harán recomendaciones generales o particulares a los docentes, padres de familia y/o acudientes, estudiantes y a otras instancias del Colegio Arborizadora Alta IED en términos de Actividades de Nivelación y Actividades de Profundización. Estas recomendaciones se entregarán en un informe escrito a las instancias pertinentes. P 8: 29 (6:91-6:1569)

Tabla 7

Características del caso que estudiará la Comisión de Evaluación y Promoción

CICLO I	CICLO II, III, IV y V
Estudiantes de ciclo I con DESEMPEÑO BAJO únicamente en la dimensión cognitiva (matemáticas) y/o dimensión comunicativa (lengua escrita)	Estudiantes con DESEMPEÑO BAJO en tres o más áreas del conocimiento.

Fuente: Manual de Convivencia 2014 – 2015. IED Arborizadora Alta. (p.56)

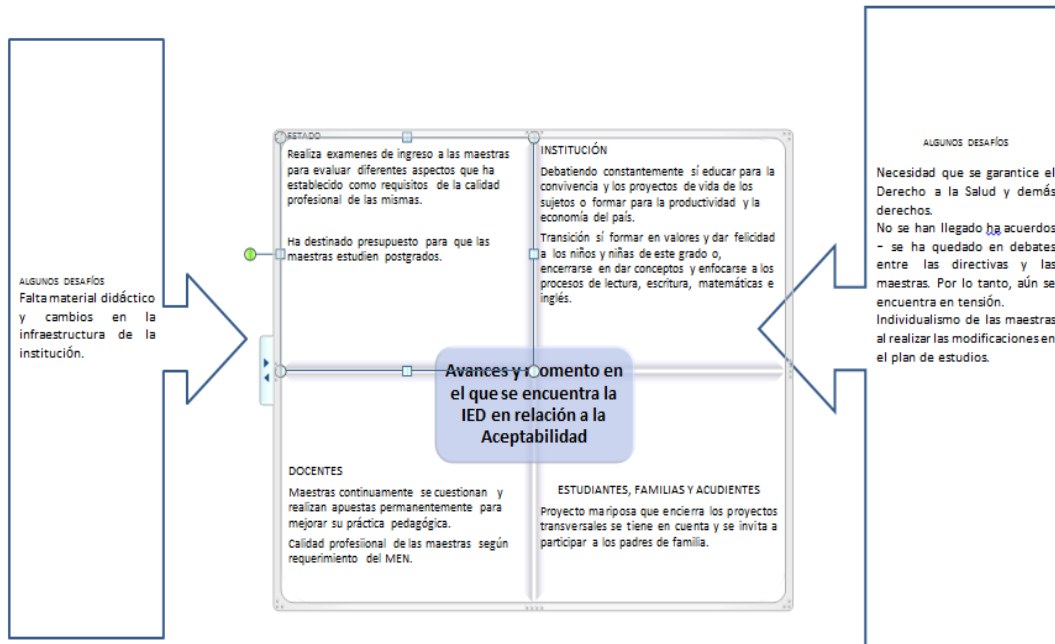
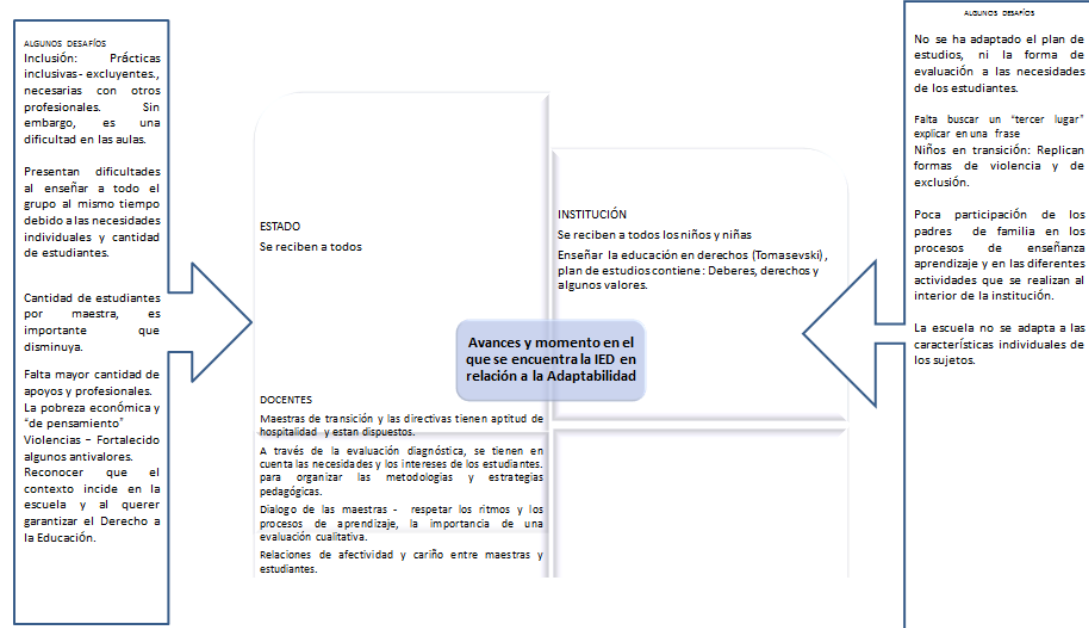
En consecuencia estas diferencias de pensamiento en cuanto al qué y cómo evaluar a los estudiantes, han generado como lo decía anteriormente molestia, por parte de las maestras de transición. Sin embargo, como es algo que está establecido en la IED ellas lo han tenido que asumir como lo menciona la maestra DFH en su entrevista:

Maestra DFH: Bueno primero aquí teniendo en cuenta que en el colegio la evaluación estamos por desempeño alto, (...) superior, básico y bajo, yo realmente en transición nunca utilizo el bajo porque yo creo que aquí ningún niño es bajo, todos tienen unos ritmos de aprendizaje diferentes. Si hablaba con los papás y les decía que cuando un niño tenía el básico era como una voz de alerta y que debíamos empezar a trabajar esos proyectos, pero más que todo la parte digamos numérica como tal aunque a nosotros por la evaluación institucional siempre hemos peleado que transición no debe ser numérica, nos ha tocado, yo más que todo miraba es como esas fortalezas, esas posibilidades de mejoramiento que tenían los niños, entonces frente a esas posibilidades de mejoramiento es que se trabajaba para convertirse en fortalezas, entonces más que todo era como más descriptivo, a pesar de yo he tenido la parte numérica realmente yo lo hacía porque tenía que hacerlo pero no (...) P 3: 68 (14:1042-14:2093).

De ahí se puede comprender que aunque las maestras de transición en la IED deben evaluar numéricamente y por desempeños ellas lo hacen porque es una obligación de su rol. Sin embargo, no están de acuerdo en evaluar de esta manera a sus estudiantes ya que ellas coinciden que se deben evaluar son los procesos y ritmos de aprendizaje lo cual requiere una evaluación cualitativa la cual ayudaría a observar los procesos de cada niño y niña para ir direccionando su práctica pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que la IED Arborizadora Alta hace falta realizar cambios y transformar en el qué y el cómo evaluar a los niños, niñas y jóvenes teniendo en cuenta sus procesos y ritmos de aprendizaje, lo cual ayudaría a que la escuela se adapte a ellos y ellas y a la vez se dé una educación aceptable, como lo estableció Tomasevski (2004).

En el siguiente gráfico se expone en qué momento se encuentra la IED Arborizadora Alta en relación a los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad para garantizar el Derecho a la Educación de sus estudiantes del grado transición.



Conclusiones

De acuerdo a los hallazgos que se tuvieron en la investigación se presentan algunas conclusiones para comprender cuál es el estado actual de los principios de Adaptabilidad y Aceptabilidad desde el marco del Derecho a la Educación en el grado transición de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Alta, para ello a continuación se describirán dichas comprensiones de acuerdo a las categorías desarrolladas en la presente investigación.

Condiciones de la Adaptabilidad en la IED Arborizadora Alta

En la presente investigación se ha comprendido que la Adaptabilidad encierra toda aquella transformación que la escuela debe dar para que se modifique de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes, en relación a sus diferencias individuales, culturales, de salud entre otras que den paso a la alteridad en la escuela y donde se respeten y se enseñen los derechos humanos.

De acuerdo con los hallazgos en la IED se reciben permanentemente a todos los niños y niñas que solicitan cupo sin importar sus diferencias. Sin embargo, se observan dificultades para que se garantice plenamente el derecho a la educación, por ejemplo, en la institución aún no se ha logrado adaptar el plan de estudios y la forma de evaluación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, ya que este se debe planear y organizar durante la primera semana institucional de acuerdo a lo estipulado por la normatividad, lo cual implica que las maestras y los directivos modifiquen el plan de estudios sin conocer ni tener en cuenta a los niños y niñas que ingresan nuevos cada año lectivo al grado transición, desconociendo por completo sus necesidades e intereses lo cual ocasiona posteriormente dificultades en los procesos de enseñanza - aprendizaje a nivel académico y convivencial.

Sin embargo, existe un punto coyuntural que aporta en un primer momento para que la IED se vaya adaptando a los niños y niñas, el cual lo realizan las maestras de transición cuando al inicio de cada año lectivo hacen una evaluación diagnóstica a

través de la observación constante en diferentes actividades grupales e individuales en donde se perciben las necesidades e intereses de los niños y niñas y, de acuerdo a esta evaluación se planean y organizan las metodologías y estrategias pedagógicas que se realizarán durante el año escolar.

Pero, en algunas ocasiones este tipo de metodologías y estrategias pedagógicas tampoco logran llegar a toda la población principalmente cuando asisten niños y niñas denominados de “inclusión” como lo establece el MEN ya que en ocasiones algunas maestras han caído en realizar prácticas inclusivas – excluyentes denominadas así por Carlos Skliar (2007), donde se trabaja en un primer momento con el grupo de niños y niñas excluyendo aquel que fue diagnosticado con alguna Necesidad Educativa Especial y posteriormente se deja al grupo para trabajar exclusivamente con él o ella con lo que se puede evidenciar que la educación en la IED aún no es adaptable para todos, ya que se dificulta enseñarles a todos los estudiantes a la vez atendiendo sus ritmos de aprendizaje.

En las Discusiones entre el derecho a la educación y los procesos de inclusión que se llevó a cabo en los hallazgos de la presente investigación se evidenció que existen varias problemáticas que afectan la inclusión educativa en la IED, por ejemplo, como se mencionaba anteriormente, se ha visto dificultad en los momentos que se dicta clase debido a que las maestras consideran necesario adaptar actividades que ayuden a los procesos de ciertos estudiantes teniendo en cuenta sus procesos de aprendizaje pero a la vez excluyéndolos de algunas actividades que se realizan para los demás niños y niñas del grupo. Otra dificultad que se ha percibido y que se relaciona con la anterior es la cantidad de estudiantes por maestra si bien se considera un avance que ingresen todos los niños y niñas al aula regular, en la IED han ingresado estudiantes con enfermedades como la esquizofrenia y el trastorno bipolar para quienes no se cuenta con los apoyos necesarios y, aunque si bien es cierto, de acuerdo con la propuesta de Skliar (2007), la escuela no debe pretender que todos estén preparados sino que todos deben estar dispuestos, donde se dé la hospitalidad, la cual es el acto de “recibir al otro más allá de la “capacidad del yo” (p.11), igualmente es importante comprender que aunque los maestros y directivos deben adoptar una aptitud de hospitalidad dando paso a la alteridad

en la escuela y buscar un tercer lugar o un lugar intermedio como lo denomina Skliar (2014) y Hommi Babba citado por Guido (2010), también es evidente que en ocasiones se necesita apoyo de otros especialistas, y aunque la IED cuenta con dos educadoras especiales para las dos sedes y las dos jornadas, se ha podido observar que su ayuda no es suficiente también debido a la cantidad de estudiantes por educadora.

Además, también se observa la necesidad que no solo se garantice el Derecho a la educación sino que a la vez se garanticen los demás derechos humanos como el de la salud, y aunque se puede comprender que la educación no debe pretender normalizar o transformar al otro, si es necesario que se atiendan las necesidades de todos y todas garantizando sus derechos.

Condiciones de la Aceptabilidad en la IED Arborizadora Alta

Durante la presente investigación se ha comprendido que la Aceptabilidad encierra todo lo relacionado con los planes de estudios, métodos, materiales, evaluación entre otros aspectos propios del quehacer pedagógico que se deben modificar de acuerdo a las necesidades de los sujetos (estudiantes) para que se garantice el Derecho a la educación.

De acuerdo con los hallazgos en la IED, se observan diferentes puntos de vista de las directivas y de las maestras referidos al currículo en relación al objetivo de la educación y del transición, se ha debatido constantemente si educar para la convivencia y los proyectos de vida de los sujetos o formar para la productividad y la economía del país, como también que es más importante en el transición si formar en valores y dar felicidad a los niños y niñas de este grado o, encerrarse en dar conceptos y enfocarse a los procesos de lectura, escritura, matemáticas e inglés. Sin embargo, aunque las diferentes maestras y directivos docentes han tenido variados argumentos, estos aún se encuentran en tensión en la IED y logran afectar la planeación, organización y direccionamiento del currículo de la institución y especialmente el plan de estudios del grado para dar una educación aceptable.

En cuanto al plan de estudios como se decía anteriormente se observan diferentes problemáticas, primero, como ya se mencionó, este se realiza sin conocer los intereses y necesidades de los estudiantes, además, el individualismo de algunas maestras y maestros al realizar los ajustes anualmente impide que este evolucione y se vaya transformando de acuerdo a lo necesario y al diálogo de saberes.

Con todo, las maestras del grado transición constantemente dialogan sobre lo pedagógico, haciendo discernimientos, criterios e incluso discutiendo, lo cual ayuda a un mejor direccionamiento del transición en cuanto a lo metodológico, evaluativo y las temáticas a trabajar. Lo anterior ha ayudado a comprender la importancia de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y los procesos que cada estudiante lleva y en donde se reconozca a través de la evaluación, considerándose que la evaluación cualitativa es necesaria para evidenciar realmente los procesos de cada estudiante, tema que también ha estado en constante discusión con las directivas de la institución y que en este año 2016 se ha empezado a modificar en la IED y que deberá ser evaluado posteriormente. Por lo tanto, se puede decir, que aún hace falta trabajar en el currículo para que realmente la educación en la IED sea adaptable y aceptable, sin embargo se han empezado a ver algunos cuestionamientos y apuestas que pueden ayudar a lograrlo.

Otras dificultades que se notaron en el presente estudio de caso es que hace falta material didáctico para trabajar con toda la población y las condiciones físicas en cuanto a la infraestructura tampoco permiten que la IED se adapte a todos los niños y niñas, por lo tanto en este aspecto hace falta que la institución cuente con lo anteriormente nombrado y de esta manera sea más fácil dar una educación aceptable de acuerdo a las necesidades individuales y particulares de cada estudiante, por lo tanto, se necesita mayor apoyo del Estado en estos aspectos.

En cuanto a la certificación de la calidad profesional de las maestras, se puede decir que en la IED Arborizadora Alta las maestras de transición cumplen con los requerimientos que el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional ha establecido para el cargo en relación con el nivel académico y de experiencia al que fueron asignadas. Sin embargo, se observa la brecha que existe entre la educación de los colegios públicos en relación a los colegios privados donde se evidencia que en estos

últimos los niños y niñas desde la primera infancia cuentan con maestros para cada área, ya que allí no existen los parámetros que se estipulan para la educación pública, lo cual permite un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se puede decir, que la IED debido a la normatividad le hace falta contar con maestros de otras áreas que fortalezcan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de transición.

Condiciones o Factores Contextuales que Inciden en la IED Arborizadora Alta

Otro aspecto analizado en el presente estudio de caso son los Factores Contextuales que Inciden en el Derecho a la Educación en la IED Arborizadora Alta, donde se pudo evidenciar que el contexto afecta directa o indirectamente en las relaciones de los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa de la institución, los aspectos más relevantes que se hallaron fueron: la pobreza económica y “de pensamiento” y las violencias.

Las pobrezas están directamente relacionadas con la delincuencia, el microtráfico, el asistencialismo, entre otros problemas sociales que aquejan a la población del sector, viéndose la relación que Tomasevski ha resaltado entre la pobreza y la violación de derechos: “la pobreza (...) es un obstáculo central para el disfrute del derecho a la educación. Más aún, la pobreza resulta de la violación de derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación (...) atrapando en un círculo vicioso la violación de derechos humanos” (2004, p. 384), donde se puede ver la importancia de enseñar la Educación en Derechos como lo establece la autora. Sin embargo, como avance, se puede evidenciar que en el plan de estudios de transición aparecen como temáticas los derechos de los niños, sus deberes y algunos valores.

En cuanto a las violencias se pudo observar que los niños, niñas y jóvenes de la IED han tenido que vivir y crecer en un mundo de violencias al interior de sus hogares, en la escuela y en si en su entorno cercano o barrial lo cual ha provocado la vulneración de la vida, de la convivencia, la seguridad, la educación, entre otros derechos donde se ha descentrado el interés por el aprendizaje y se han fortalecido diversos antivalores, por lo tanto, se evidencia que “la educación como un derecho no se reduce a la experiencia

pedagógica, sino que implica todo aquello que estando más allá o acá de la escuela, incide definitivamente en ella” (Álvarez y Reyes, 2013, p. 66) , por lo tanto se puede concluir que la escuela actualmente debe afrontar diversas situaciones del entorno en el que viven los estudiantes, sin embargo, aunque los maestros y las directivas de la IED conocen estas dificultades, al interior de la escuela no saben cómo afrontarlas para que la institución se adapte a estas necesidades y contrarrestar dichas problemáticas, además se observa que hacen falta apoyos a través de la normatividad, del Estado y de la misma sociedad para trabajar en ello asumiendo responsabilidades compartidas.

También se puede observar que al interior de las aulas de transición los niños y niñas al interactuar con los demás replican lo vivido o aprendido en su entorno, por lo tanto, en la IED desde el grado transición se puede observar que los niños y niñas se relacionan con violencia física y psicológica, incluso pueden aplicar formas de inclusión o exclusión con sus pares, en donde esta última no se realiza con niños y niñas que pertenezcan a grupos históricamente discriminados, sino que lo hacen por otras razones como la higiene y el comportamiento de unos sobre otros.

De acuerdo con el análisis de los datos se observa como estos factores contextuales realmente afectan no solo lo convivencial en el aula de clase de transición sino además lo académico donde se han visto cambios cuando las maestras son cariñosas y afectuosas con los niños y las niñas de sus cursos, aspectos que se podrían ver como una apuesta a transformar la escuela para que se adapte a las necesidades de los niños y las niñas así estas sean afectivas.

Condiciones y Situaciones de las Familias como Corresponsables de la Educación de sus hijos

Otro aspecto importante, que se evidenció en la presente investigación es la importancia de la Participación ciudadana y la corresponsabilidad de los sujetos en la escuela, ya que para que se garantice el Derecho a la Educación es importante participar en la escuela para que se puedan construir y compartir puntos de vista y aprendizajes entre los sujetos teniendo en cuenta la opinión de todos y respetándola para así poder

vivir juntos y aprender unos de otros, en donde cada sujeto sea responsable como agente educativo de la sociedad donde se trabaje mancomunadamente e incluso los mismos niños, niñas y jóvenes deben responsabilizarse de ello, como lo asegura Tomasevski (2004) ya que la educación es un derecho pero a la vez un deber de los sujetos.

Por lo tanto de acuerdo a los datos, se puede observar que en la IED hay poca participación de los padres de familia pese a que las maestras de transición reconocen la importancia y el papel fundamental que la familia realiza en el acto educativo y por ello se concibe su participación en la planeación de los diversos proyectos transversales. Sin embargo, se sigue observando poca participación de ellos en la IED lo cual dificulta que esta se adapte a la población ya que para hacerlo se debe conocer las necesidades de la misma y sus intereses. Sin embargo, es este punto también se relaciona la importancia que la escuela se transforme y se adapte a las características individuales de las personas, ya que de acuerdo con los datos también se pudo observar que algunos padres de familia no participan porque igualmente pueden presentar alguna discapacidad, enfermedad, entre otras dificultades que impiden su desplazamiento o de una u otra manera participar activamente en la escuela y donde la institución tampoco cuenta con las herramientas para acercarse a estas familias o personas.

Recomendaciones

De acuerdo a lo observado en los hallazgos de la presente investigación y teniendo como objetivo adaptar la IED Arborizadora Alta a las necesidades e intereses de los niños y niñas y a la vez ofrecerles una educación aceptable. Se puede decir, que se necesitan transformaciones desde diferentes puntos, primero desde algunos cambios en las políticas públicas y la sociedad y segundo desde las acciones realizadas o dirigidas a través de las maestras y directivas en la IED.

Desafíos, Transformaciones o Cambios desde las Políticas Públicas y la Sociedad

Es necesario que el Estado modifique diferentes aspectos en cuanto a la normatividad en la cual se basan las directivas de la institución para realizar las diversas actividades y apuestas al interior de la escuela. Por ejemplo como se veía anteriormente es necesario cambiar los tiempos de la primera semana institucional la cual se podría hacer después del mes de ingreso de los estudiantes para que de esta manera las maestras ya conozcan las necesidades e intereses de los niños, niñas y sus familias y de esta manera se ajuste el currículo no solo a estos dos aspectos sino también al contexto en que el que viven los estudiantes.

La IED y la educación en general, podría estar trascendiendo la propuesta de inclusión y pasar a concretar una educación para todos y todas. Desde esta perspectiva, la normatividad debe ser laxa para que se realice flexibilización curricular para todos los niños y niñas, donde se reconozcan los ritmos de aprendizaje y procesos diferentes y a la vez de acuerdo a las necesidades y características individuales de los sujetos en la escuela estén los apoyos materiales y de profesionales de todas las áreas (de educación y de salud) para cuando se requieran.

Igualmente, es importante que desde la normatividad y desde el quehacer pedagógico se reconozca la heterogeneidad y las diferencias de los sujetos donde se de paso a la alteridad en la escuela, sin que esto implique la total descarga de obligaciones en solo los maestros y maestras, ya que como se evidenció en la presente investigación es

necesario la corresponsabilidad y los recursos humanos y materiales en la escuela para que se garantice el Derecho a la Educación.

Se recomienda que las facultades de educación superior en sus planes de estudio propongan asignaturas que dirijan el conocimiento a los estudiantes al reconocimiento y respeto de las diferencias de los sujetos y enseñen metodologías y estrategias pedagógicas que permitan trabajar con toda la población al mismo tiempo y que a la vez tenga en cuenta las necesidades e intereses individuales de los sujetos, con estos aspectos se puede ayudar a disminuir las dificultades que presentan actualmente algunos maestros desempeñándose en su rol.

Es necesario que a través de políticas y desde la educación misma se haga conciencia a toda la sociedad sobre la importancia de la corresponsabilidad en la educación de todos los niños, niñas y jóvenes, donde los demás agentes educativos, como los padres de familia, el sector productivo, los medios de comunicación y en si toda la sociedad también se comprometan en aportar a la educación desde sus diferentes roles, así sea con el ejemplo y sus acciones ya que con estos actos se podrían bajar los índices de violencia no solo al interior de la escuela sino próximamente en todo el contexto incentivando y enseñando a resolver los conflictos pacíficamente, a respetar a los demás sin importar sus diferencias, entre otros aspectos que cambiarían el actuar de los sujetos formando así una “ciudad educadora” como la denomina Tonucci, en donde se propone que todos los sujetos deben ayudar y aportar en el acto educativo el cual se da en cualquier lugar de la ciudad.

También es necesario que el Estado y la sociedad reconozcan diariamente y a través de las evaluaciones que se realizan a los estudiantes los tiempos que las maestras y maestros dan a aspectos en cuanto a la enseñanza y promoción de los valores, los derechos humanos y la afectividad en la escuela. Es decir, es necesario que no solo se reconozca lo cognitivo sino todo aquellos aspectos que hacen parte del ser humano.

Es necesario que el Estado garantice más presupuesto para la educación para suplir las necesidades de los estudiantes y así se disminuyan la deserción escolar y la exclusión. Para ello también se debe contemplar otros aspectos sociales prioritarios, tales como el garantizar buenos empleos para los adultos y así, los niños, niñas y jóvenes no tendrán la necesidad de trabajar, además si los padres de familias fueran bien remunerados también podrían ayudar económicamente a los niños, niñas y jóvenes no solo mientras cursan la educación básica sino también la superior, lo cual ayudaría a que se garantizará el Derecho a la Educación en los diferentes niveles educativos.

Además, como se pudo observar a lo largo de la investigación es necesario que el Estado trabaje para garantizar el Derecho a la educación sino que a la vez se garanticen los demás derechos humanos, ya que todos están ligados entre unos y otros, especialmente el Derecho a la Educación con el Derecho a la Salud.

También es necesario cambiar los parámetros en cuanto a la cantidad de estudiantes por maestra, y que se permita desde la primera infancia que los estudiantes cuenten con maestros y maestras en diferentes áreas del conocimiento que apoyen el rol de las maestras de transición.

Desafíos, Transformaciones o Cambios desde las Maestras y Directivas de la IED

Se recomienda buscar un dialogo de saberes con las maestras y directivas de la IED Arborizadora Alta, para socializar los hallazgos de la presente investigación donde se resalten los avances y las dificultades que se están presentando al interior de la institución para fortalecer lo que se ha venido trabajando y buscar nuevas alternativas que posibiliten que la escuela se adapte a los niños y niñas y a la vez se de una educación aceptable.

Es recomendable que en la IED se dé un lapso de tiempo a principio de cada año lectivo para que las maestras conozcan a los niños, niñas y a sus familias y de acuerdo a las necesidades e intereses observados de la población anualmente se organice y planee

un plan de estudios para ellos, como las maestras lo hacen actualmente para direccionar el plan de aula con el que se ve un cambio positivo en las aulas de transición, ya que a partir de estos se puede adaptar todo lo curricular en pro de los niños y niñas.

Es necesario que las directivas y las maestras de transición, logren consensuar y llegar acuerdos para planear, organizar y dar una educación que tenga en cuenta sus diferentes posturas a través del dialogo de saberes, resaltando los objetivos y diferentes perspectivas donde a la vez se adapte a las necesidades e intereses de los estudiantes dándoles una educación adaptable y aceptable.

Es necesario que en la IED Arborizadora Alta se de una reestructuración con relación a lo convivencial, retomando aspectos como los expuestos por Jacques Delors (1996), quien resaltó la importancia del “aprender a convivir” y que a pesar que han pasado varios años se ve la necesidad en retomar este pilar en la institución. En donde se refuerce la enseñanza de los valores, se trabaje con los estudiantes el respeto a la diferencia y garantizar la igualdad de derechos a todos los estudiantes donde a la vez ellos comprendan la importancia de ser sujetos de derechos, direccionen sus proyectos de vida desde los primeros años escolares, lo cual repercutirá posteriormente en la vida social en la ciudad.

Referencias Bibliográficas

Altarejos, F. (2002). La relación familia – escuela. Dadun, deposito académico digital universidad de navarra. Vol. 3. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8235/1/Nb.pdf>

Álvarez, E., y Reyes, L. (2013). La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México). Santiago de Chile. Editorial: Piso Diez. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227227s.pdf>

Arborizadora Alta IED. (2014 – 2015). Manual de Convivencia.

Barraza, A. (Febrero, 2002). Discusión conceptual sobre el término: Integración Escolar. *Revista Psicología Científica.com*, (16). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/integracion-escolar/>

Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (sfc). Métodos de Investigación educativa. El estudio de casos. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf

Baquero, R. (sfc). A aparecer en Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9. La educabilidad bajo sospecha. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>

Biblioteca Luis Ángel Arango. (2011). Constitución Política de Colombia 1991. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/derecho/constitucion-politica-de-colombia-1991/titulo-2-capitulo-2>

Campoy, I. (2006). La Fundamentación de los Derechos de los niños. Modelos de reconocimiento y protección. Madrid, España. Editorial: Dykinson.

Colombia Joven – Presidencia de la República. (Octubre, 2014). Jóvenes participan de la formulación del Plan de Desarrollo 2014-2018. Recuperado de <http://www.colombiajoven.gov.co/noticias/2014/Paginas/141003-formulacion-plan-nacional-desarrollo.aspx>

Contraloría General de la República. (Junio, 2013). Plan Nacional de Desarrollo y metas del sector educación, boletín especial, Informe N° 4. Recuperado de http://www.contraloriagen.gov.co/documents/155638087/171669326/04-Inf_educacion4_jun2013.pdf/28c830c4-e123-4427-8bdc-9c1f603f39a1?version=1.0

Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.

Defensoría del Pueblo. (2012). Del componente de adaptabilidad del derecho a la educación en el servicio educativo del Sector oficial en Colombia. Academia.edu, 1 – 199. Recuperado http://www.academia.edu/1879441/Del_componente_de_adaptabilidad_del_Derecho_a_la_Educacion_en_el_Servicio_Educativo_del_sector_Oficial_en_Colombia

Departamento de Información de las Naciones Unidas. (s.f). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Díaz – Barriga, A. y García, J.M. (2014). *Desarrollo del Currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

El Congreso de Colombia. (s.f). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Fernández, A. (2013). *Derecho a aprender: Educación de calidad, educación transformadora*. Madrid, España: Editorial Entreculturas

Galeano, M. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigo. Recuperado de

http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewj8-JKdlLrMAhWImx4KHXtkC_IQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Faprendeenlinea.udea.edu.co%2Fflms%2Fmoodle%2Ffile.php%2F346%2FRegistro_y_sistematizacion_de_informacion_cualitativa.rtf&usg=AFQjCNE_8qNbUAjfc9dmj2GWG8a6zO-V-g&sig2=VrqW-X4UO_LCkwNFeFaooA&bvm=bv.121070826,d.dmo

Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Universidad de Manizales. Recuperado de

http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/lic_ingles/fundamentos_teoricos/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/INVESTIGATIVO/EL%20CAMBIO%20DEL%20ENFOQUE%20INVESTIGATIVO.swf

Giacaglia, M. (Mayo, 2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Revista Redalyc.org*, (38) 115 – 147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14511603005>

González, J. (sfc). El paradigma Interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence=1

Guido, S. (Octubre, 2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. Universidad Pedagógica Nacional.

Jares., X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 79 – 92. Zaragoza, España.

Jiménez, W. (2007). El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas. *Revista Redalyc.org*, 7 (12), 31 – 46. Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1002/100220305003/>

Lara, G. (2014, Agosto – Diciembre). Educación y Diferencia. Seminario presentado en el Edificio de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

López, M. (2011). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Universidad de Málaga. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 74 (26,2), 131 – 160. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf

Manes, Y. (sfc). Un viraje en la política pública para la infancia. La participación social como alternativa. Recuperado de http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_16/manes_mesa_16.pdf

Marca Colombia. (2013). Colombia, país de diversidad étnica. Gobierno de Colombia. Recuperado de <http://www.colombia.co/cultura/colombia-pais-de-diversidad-etnica.html>

Martínez. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: IDEP

Mayan, M. (2001). Una introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Iztapalapa, México. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <https://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. En Avá. N° 9. Agosto 2006. Pp. 49-59

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Decreto 1860 de 1994. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Decreto 2247 de 1997. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Decreto 366 de 2009. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Decreto 2500 de 2010. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (sfc). Decreto 3020 de 2002. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (sfc). Decreto 1278 de 2002. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (Septiembre –Diciembre de 2007). Educación para todos. Altablero. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Estándares básicos de Competencia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos curriculares. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

Moreira, M. (2012). La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. Revista iberoamericana de educación matemática. N°31. Recuperado de

http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/31/archivo_5_de_volumen_31.pdf

Núñez, P. (sfc). Familia, escuela y entorno social. Defensor del menor de la Comunidad de Madrid.

Pérez, L.E., González., J.E., y Sabogal, C. (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Bogotá, Colombia: Defensoría del Pueblo y Prosedher

Pérez, L.E., Uprimny, R., Castillo, C.E., Márquez, C., y Sandoval, N. (2007). *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas*. Bogotá, Colombia: IDEP

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina*. Argentina.

Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. En *Empiria*. No. 12, pp 65-88

Ruiz, J.M. (2013). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación curricular*. Madrid, España: Universitas, S.A.

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). Ley 1503 de 2011. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45453>

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f). Decreto 804 de 1995. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>

Secretaria de Educación del Distrito. (Mayo, 2012). CBN 1014 Informe Plan de desarrollo “Bogotá positiva”. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/INFORME_GESTION/2012/septiembre/CBN%201014%20-%202012%20CIERRE%20BOGOTA%20POSITIVA.pdf

Secretaria de Educación de Bogotá. (Octubre, 2012). Bases para el Plan Sectorial de Educación (2012 – 2016) “Calidad para todos y todas”. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf

Silva, J. (mayo, 2012). Evolución y origen del concepto de “Estado Social” Incorporado en la Constitución Política Colombiana de 1991. *Revista Ratio Juris*, (14) 141 – 158. Recuperado de <http://www.unaula.edu.co/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20Y%20ORIGEN%20DEL%20CONCEPTO%20DE> 4.pdf

Skliar. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de

http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf

Skliar C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Argentina: Noveduc. Capítulo 4. La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa.

Skliar, C. (2014, Septiembre). *Educación es Estar – Juntos: Acerca de lo común en Educación*. Conferencia presentada en el auditorio edificio de Investigadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, sede Aduanilla de Paiba. Bogotá, Colombia.

Smith, A., Taylor, N., y Gollop., M. (2010). *Escuchemos a los niños*. México. Fondo de Cultura Económica.

Strauss., A y Corbin., J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tomasevski. (2004). Educación Indicadores del Derecho a la Educación. *Revista IIDH*, (40) 341 – 388. Recuperado

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf>

Tomasevski. (2004). Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Colombia (1 a 10 de octubre de 2000). Recuperado de www.aspuacol.org/15-viicongreso/15.../InfoenviadoporKATARINA.doc

UNESCO por Federación Mundial de Organizaciones de Base Familiar. (2006). *Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Vega, N. (2009). *La entrevista como fuente de información: Orientaciones para su utilización*. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de https://docs.google.com/document/preview?hgd=1&id=1FnwWz9jMfhworQ5rfYSj29A-fuylEpZyvVKU_wQY1LU

Vila, E, (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el dialogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. Revista iberoamericana de educación. Vol 37, N°5. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197451>

Anexos

Anexo 1: Matriz que resume los vacíos en la política educativa Bogotana y sus recomendaciones

LAS 4A	VACÍOS	RECOMENDACIONES A LA SED
Asequibilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faltan medidas para combatir los agentes contaminantes que afectan a los estudiantes y docentes. 2. Falta evaluar la calidad de la enseñanza y la disponibilidad de escuelas según la ubicación de residencia de los estudiantes. 3. Aumentar los cupos en todos los niveles y grados. 4. Mejorar las medidas que mejoren la remuneración y condiciones laborales de los docentes. 5. Mejorar los niveles educativos de los docentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar y realizar un diagnóstico de las condiciones ambientales de las instituciones públicas y privadas para mejorar los riesgos ambientales. 2. Evaluar y organizar las estrategias utilizadas para que las instituciones estén cerca a las residencias de los estudiantes. Evaluar cómo influye la cantidad de estudiantes por docente para mantener un tamaño de los grupos que favorezcan las condiciones de trabajo. Se recomienda seguir los estándares de 30 estudiantes por aula de primaria. 3. Garantizar la educación universal. 4. Organizar un plan de acción el cual ayude a mejorar las condiciones laborales y de remuneración de los docentes. Y adoptar campañas para el reconocimiento social de la labor docente. 5. Organizar un programa que favorezca el acceso de los docentes a la educación superior. Para que todos alcancen este nivel de formación.
Accesibilidad	6. No se cuenta con una	6. Asegurar la educación

política de gratuidad para primaria para todos los niños y las niñas. Ya sea en establecimientos educativos y privados, asegurando la permanencia, a través de apoyos económicos.

7. Falta un perfil de la exclusión y de discriminación que permita diseñar estrategias para su eliminación.

7. Establecer un perfil de exclusión y de discriminación para luego eliminarlas.

8. No hay una política para acabar con el analfabetismo.

8. Organizar e implementar una política educativa que ayude a erradicar el analfabetismo, priorizando a la población que ha sido excluida del sistema educativo.

Aceptabilidad

9. No hay estrategias ni recursos que favorezcan a la calidad de la educación.

9. Evaluar periódicamente la calidad educativa y de acuerdo a los resultados plantear medidas para mejorar.

10. No hay recursos para entregar útiles escolares ni materiales de estudio a los niños más pobres.

10. Disponer de recursos para entregarles a los estudiantes útiles escolares y todo material de estudio que necesiten con el fin de asegurar el acceso a la educación.

11. No se evidencia ninguna herramienta que establezca el impacto de la promoción automática.

11. Evaluar el impacto de la promoción automática con relación al aprendizaje de los estudiantes, buscando nuevas estrategias en el aula que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

12. No hay políticas que ayuden a mejorar la desigualdad entre los colegios públicos y los colegios de alto nivel académico.

12. Promover estrategias que ayuden a mitigar las desigualdades en las aulas y en todo el sistema educativo.

13. Existe disociación entre la política educativa diseñada con perspectiva de derechos humanos y la evaluación que materialice o monitoree el derecho a la educación.

13. Realizar un plan de acción para evaluar, organizar y ejecutar el desarrollo educativo en la

	ciudad para asegurar el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes. Teniendo en cuenta en lo posible la presente investigación.
<p>Adaptabilidad</p> <p>14. Faltan políticas que protejan la permanencia de personas discriminadas en el sistema educativo como mujeres lactantes o gestantes, con diversa orientación sexual, entre otros.</p> <p>15. Faltan políticas que aseguren la adaptabilidad de la escuela de acuerdo a las necesidades educativas que necesita la población.</p>	<p>14. Organizar y ejecutar una política que asegure la permanencia de todos los grupos discriminados en el sistema educativo.</p> <p>15. Evaluar cuáles son las barreras que los grupos discriminados encuentran en el sistema educativo, para que de esta manera se organicen acciones que mejoren esta situación, donde se encuentran profesionales y materiales que les ayuden a sus procesos de aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia de la investigadora a partir de Tomasevski, (2004), Indicadores del derecho a la educación y Pérez, L.E., Uprimny, R., Castillo, C.E., Márquez, C., y Sandoval, N. (2007). Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas.

Anexo 2: Entrevistas aplicadas a los sujetos.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN PROFUNDIDAD N° 1

Dirigida a Maestras

Introducción: La investigación pretende analizar aspectos centrales de la vida del Colegio Arborizadora Alta, principalmente referidos al currículo y su puesta en marcha, las relaciones interpersonales, las políticas que dirigen al colegio, los procesos de inclusión, entre otros aspectos.

Para comenzar, me puedes contar tu formación profesional?

Inicialmente, voy a realizar algunas preguntas referentes a las **Relaciones intersubjetivas** entre maestros y estudiantes.

¿Cómo describes a los estudiantes de tu clase del año pasado? Qué cambios viste en ellos?

¿Si te pregunto sobre el desarrollo integral, qué podrías decir?

¿Qué casos particulares o situaciones con tus estudiantes recuerdas como significativas del año pasado?

¿Qué aspectos favorables o desfavorables observaste en tu aula en las relaciones entre los niños y niñas?

¿Qué resaltas de las relaciones entre los maestros y maestros en nuestro colegio?

¿Cómo afecta la organización de las sedes en el Colegio?

¿Qué resaltas de las relaciones entre los maestros y directivos en nuestro colegio?

¿Cómo afecta la organización de las sedes en el Colegio?

Listo profe, ya hablamos de algunos aspectos de las relaciones intersubjetivas dentro del Colegio, ahora sin alejarnos tanto de allí, voy a hacer unas preguntas sobre la **relación familia - escuela**

¿Qué factores o situaciones de la vida familiar de tus estudiantes del año pasado consideras que influyeron o afectaron su proceso escolar? ¿Qué casos particulares puedes nombrar?

¿Cómo viste la relación de los papás de tus estudiantes con el Colegio? ¿Qué casos particulares recuerdas?

¿Qué oportunidades de participación de los padres consideras que ha abierto nuestra Escuela o particularmente tú el año pasado? ¿Cuál fue la respuesta de los padres?

¿Cómo influye la zona en la cual se ubica el colegio y vive la mayoría de estudiantes y familias, en las formas de relación entre colegio y familia?

Otro aspecto fundamental de la vida del colegio se refiere a los diferentes **procesos de inclusión** que llevan a cabo

¿Qué podría mejorar el colegio para así mismo mejorar los procesos de inclusión?

¿Cuáles son las principales dificultades en el proceso de inclusión?

¿Cuáles procesos de inclusión has vivido en este colegio?

¿Qué has aprendido de dichos procesos?

¿En qué aspectos considera usted que los estudiantes participan en la institución?

Un siguiente aspecto fundamental de la vida del colegio se refiere al **currículo** establecido en la institución y el cual desarrollamos.

¿Qué aspectos se tienen en cuenta en el colegio para organizar el Manual de Convivencia? ¿Quiénes lo hacen y Cómo?

¿En qué incide el Manual de Convivencia en el grado transición? ¿Cuándo lo has usado?

¿Cómo consideras que el colegio tienen en cuenta los derechos y deberes de los niños en el transición? Y en el Colegio?

¿Qué aspectos y procesos se tienen en cuenta en el colegio para organizar el Plan de Estudios? ¿Quiénes lo hacen y cómo?

¿Qué aspectos y procesos tienes en cuenta para organizar el proyecto de aula?
¿Cómo lo trabajas?

¿Qué metodologías pedagógicas o didácticas trabajaste con el grupo de transición el año pasado?

¿Qué aspectos tienes en cuenta para evaluar a tus estudiantes? ¿Cómo evalúas?

¿De los estudios de pregrado o posgrado que has realizado, cuáles y como considera que le han aportado para su rol como maestra de transición?

Por último, dos preguntas amplias referidas a la educación y a las infancias

¿Para ti cuál es el objetivo de la educación?

¿Para ti cuál es el objetivo del nivel transición?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN PROFUNDIDAD N° 2

Dirigida a directivos docentes (Coordinador)

Introducción: La investigación pretende analizar aspectos centrales de la vida del Colegio Arborizadora Alta, principalmente referidos al currículo y su puesta en marcha, las relaciones interpersonales, las políticas que dirigen al colegio, los procesos de inclusión, entre otros aspectos.

Inicialmente, voy a realizar algunas preguntas referentes a las **Relaciones intersubjetivas** entre algunos miembros de la comunidad educativa.

¿Qué resaltas de las relaciones entre los maestros en nuestro colegio? ¿Cómo afecta la organización de las sedes en el Colegio?

¿Qué resaltas de las relaciones entre maestros y directivos en nuestro colegio? ¿Cómo afecta la organización de las sedes en el Colegio?

¿Qué resaltas de las relaciones entre coordinadores y rectora en nuestro colegio?

Bueno, ya hablamos de algunos aspectos de las relaciones intersubjetivas dentro del Colegio, ahora sin alejarnos tanto de allí, voy a hacer unas preguntas sobre la **relación familia - escuela**

¿Qué oportunidades de participación de los padres consideras que ha abierto nuestra Institución? ¿Cuál ha sido la respuesta de los padres?

¿Cómo influye la zona en la cual se ubica el colegio y vive la mayoría de estudiantes y familias, en las formas de relación entre colegio y familia?

Otro aspecto fundamental de la vida del colegio se refiere a los diferentes **procesos de inclusión** que llevan a cabo

¿Cuáles procesos de inclusión se han vivido en este colegio?

¿Qué has aprendido de dichos procesos?

¿En qué aspectos consideras que los estudiantes “de inclusión” participan en la institución?

Un siguiente aspecto fundamental de la vida del colegio se refiere al **currículo** establecido en la institución y el cual desarrollamos.

¿Qué aspectos y procesos se tienen en cuenta en la institución para organizar el Manual de Convivencia? ¿Quiénes lo hacen y cómo?

¿Qué aspectos y procesos se tienen en cuenta en la institución para organizar el Plan de Estudios? ¿Quiénes lo hacen y cómo?

¿Qué considera usted que se le debe enseñar a un estudiante en transición?

¿Qué aspectos considera usted que se deben tener en cuenta para evaluar a los estudiantes de transición?

¿Qué tendría en cuenta usted si tuviera que organizar un proyecto de aula para el grado transición?

¿Cómo lo trabajaría?

Por último, dos preguntas amplias referidas a la educación y a las infancias

¿Para usted cuál es el objetivo de la educación?

¿Para usted cuál es el objetivo de la educación de transición?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN PROFUNDIDAD N° 4

Entrevista grupal – Niños y niñas grado Transición

Criterios de Selección: Niños y niñas con buena asistencia escolar, que iniciaron desde el primer día en el grado transición, cuyos papás dan autorización, algunos a los que les vaya muy bien y otros a los que les vaya regular académica y convivencialmente según criterio de la maestra.

Dirigida a : Niños y niñas del grado Transición estudiantes de la Maestra: DNRB.

Introducción: Bueno el día de hoy estamos aquí para pedirles el favor y me ayuden en una investigación que estoy haciendo de éste colegio. Donde me interesa comprender y entender, qué es lo que más les gusta y lo que menos les gusta a los niños y a las niñas

del colegio con relación a la forma del colegio, a sus profesoras, a sus otros compañeros del salón, a las actividades que se realizan en el salón y las profesoras dejan para la casa, también me gustaría conocer cómo sería el colegio de sus sueños. Todo esto es para poder mejorar el colegio para los niños y niñas que ingresan nuevos a transición.

Para comenzar, me podrían decir sus nombres?

Inicialmente, voy a realizar algunas preguntas sobre sus familias y sobre qué piensan en casa de este colegio.

1. ¿Con quienes viven en sus casas?
2. ¿Qué les gusta de sus familias? Por qué?
3. ¿Qué no les gusta de sus familias? Por qué?
4. ¿Qué ayudan hacer en sus casas?
5. ¿Qué dicen sus papitos en la casa del colegio?
6. ¿Qué dicen sus papitos en la casa de la profesora DNRB?
7. ¿Qué dicen sus papitos en la casa de las tareas que les deja la profe DNRB?
8. ¿Sus papitos les ayudan a hacer las tareas? O quién les ayuda hacer las tareas?

Listo, ahora les voy hacer unas preguntas del colegio, lo que les gusta y lo que no les gusta.

9. ¿Qué es lo que más les gusta del colegio?
10. ¿Y qué es lo que más les gusta del salón?
11. ¿Qué es lo que menos les gusta del colegio? Y qué es lo que menos les gusta del salón?
12. ¿Qué cambiarían del colegio? ¿Qué cambiarían de su salón?
13. ¿Quién es su profe? ¿Qué es lo que más les gusta de ella?
14. ¿Qué les gusta que les enseñe? ¿por qué?
15. ¿Y qué es lo que más les gusta que la profe DNRB les preste en el salón?
16. ¿Cómo les dice la profe DNRB cuando les queda mal y hay que mejorarlo?
17. ¿La profe DNRB les califica las tareas? ¿Qué les coloca en los cuadernos cuando les califica?
18. ¿Este año han izado bandera? ¿por qué?
19. ¿Este año han bailado o cantado en las izadas de banderas? ¿Les gusto ese baile o canto?

Ahora, les voy a preguntar por sus compañeros y compañeras del salón.

20. ¿Tienen amigos y amigas? ¿Quiénes son sus mejores amigos o amigas? ¿A que juegan? ¿Qué hacen juntos?

21. ¿Les gusta todos sus compañeros del salón?
22. Por qué si? Por qué no?
23. ¿Algún niño o niña no les cae bien? Por qué?
24. ¿A qué niños o niñas de su salón les va bien en las tareas?
25. ¿A quiénes no les va muy bien?
26. ¿Qué hace la profe DNRB cuando un niño o niña no le va bien?
27. ¿Qué niños o niñas necesitan ayuda para hacer las tareas?

Ahora, les voy a preguntar sobre cómo hacen para que la profe sepa que quieren.

28. ¿Qué actividades o tareas realizan en clase con la profe DNRB?
29. ¿Cuáles tareas les gustan más?
30. ¿Cuáles tareas no les gustan?
31. ¿Cuál ha sido la actividad o tarea que más les ha gustado? Por qué?
32. Cómo les dicen sus compañeros a la profe DNRB cuando quieren hacer algo?
33. Cuando ustedes quieren hacer algo en el salón, le dicen a la profe DNRB? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué le dicen?

Ahora, les voy a preguntar sobre cómo se portan cuando están en el salón.

34. ¿Cómo se portan ustedes cuando están en el salón? ¿Y cómo se portan los otros niños y niñas?
35. ¿Cuándo los niños y niñas se portan mal que hacen?
36. Por qué la profe DNRB se pone brava?
37. ¿Qué no se puede hacer en el salón? ¿Y qué no se puede hacer en el baño o en el patio?
38. ¿Qué hace la profe DNRB cuando los niños y niñas se portan mal?

Por último, les voy hacer dos preguntas sobre cómo les gustaría que fuera el colegio.

39. ¿Cuándo les dijeron en la casa que iban a estudiar en éste colegio, como se imaginaron que iba hacer?
40. ¿Qué les gustaría hacer en el colegio? ¿Cómo les gustaría que la profe DNRB fuera o la dejarían así cómo es?

Anexo 3: Diseño ficha de contenido

Subcategoría	Manual de Convivencia	Observaciones
<p>Normatividad que rige la participación de la comunidad educativa ??</p>	<p>p.17 "La Ley General de Educación: La ley 115 de febrero de 1994, señala los fines y objetivos educativos, las formas de participación de los estudiantes, padres o tutores y docentes, en el gobierno escolar y otros aspectos relacionados con la prestación del servicio educativo.</p> <p>Decreto 1860 de agosto 5 de 1994: Es reglamento de la ley 115, especifica y concreta aspectos para la prestación del servicio educativo; merece aquí especial atención lo que se refiere a la conformación del Gobierno escolar participativo y democrático. Para el diseño del presente Manual de Convivencia se destacan algunos artículos que sirven de fundamento legal: del artículo 17 al 32, y del artículo 47 al 56".</p> <p>P. 32 "FUNCIONES DEL PERSONERO</p> <ul style="list-style-type: none"> Promover el ejercicio de los derechos y cumplimiento de los deberes estudiantiles, consagrados en la constitución política, las leyes o decretos reglamentarios y el manual de convivencia". <p>p.34 "CONSEJO DE ESTUDIANTES (Art. 29 decreto 1860) El consejo de estudiantes es el máximo órgano colegiado que garantiza la participación de los educandos, Estará integrado por un vocero de cada uno de los grados ofrecidos por el establecimiento.</p>	

Anexo 4 : Tabla Precategorías y subcategorías para indagar el objeto de estudio

Derecho a la Educación		
	Categorías	Subcategorías
Adaptabilidad	Inclusión Educativa: Procesos básicos - aceleración	Extra edad, pobreza, violencia intrafamiliar, necesidades educativas, cuidado de hermanos, falta de gusto o interés.
	Políticas Públicas	
	Reconocimiento del otro	Escenarios de participación, derechos, deberes, participación democrática.
	Experiencias Pedagógicas	Diferencias de grupos poblacionales
		Con necesidades educativas, grupos étnicos, diversa orientación sexual, niñas embarazadas y gestantes, personas en condición de desplazamiento o personas con discapacidad, personas con talentos excepcionales, nivel económico bajo, pobreza, entre otros.
Aceptabilidad	Experiencias Pedagógicas	Currículo adaptar la escuela a las necesidades e intereses de los niños
		Diagnóstico, planes de estudio, formas de evaluación –SIEE-, metodologías, materiales, procesos pedagógicos, actos culturales y/o deportivos, concepción de infancia.
		Formación de maestros
		Pregrado, postgrado (especialización u maestría), doctorado, apoyo docentes u

		otros profesionales.
Políticas públicas (Estándares, competencias, evolución de estudiantes y maestros)	DDHH, ciudadanía, comunidad educativa.	Valores, normas de convivencia, participación.
	Ejercicio contextualizado.	Realidades de los estudiantes, familias, barrio.
Calidad educativa		
Educación afectiva y flexible		

Fuente: Elaboración propia de la Investigadora.

Anexo 5: Pantallazo Codificación Abierta en el Atlas Ti

AQUI VOY - ATLAS.ti

File Edit Documents Quotations Codes Memos Networks Views Tools Extras A-Docs Windows Help

P-Docs #8: MANUAL CV - INCLUSIÓN Quotes 8:7 V.2.1 Condiciones Generales y Codes (0-0) Memos APOYO DE LA RECTORA A LOS DIFERENTES PROYECTOS EN EL COLEGIO (0-Me-F)

ADAPTABILIDAD Y ACEPTABILIDAD EN EL TRANSICIÓN DEL IED ARBORIZADORA ALTA
Instrumento para construcción de datos

Fuentes documentales

Derecho a la Educación – Adaptabilidad
Categoría: - INCLUSIÓN (Extra-edad, Pobreza, Violencia Familiar, Necesidades Educativas, cuidado de hermanos, falta de gusto e interés, Inclusión de todos).

Subcategorías	Manual de Convivencia	Observaciones
Extra-edad		
Pobreza	<ul style="list-style-type: none"> p. 39 "FUNCIONES DEL ORIENTADOR Colaborar en la organización del Programa de Alimentación Escolar (REFRIGERIOS)" 	
Violencia Familiar		
Necesidades Educativas	<ul style="list-style-type: none"> p. 39 "FUNCIONES DEL ORIENTADOR Realizar acompañamiento y seguimiento a estudiantes con necesidades educativas especiales NEE y a sus familias" <p>P. 44 "PROPOSITOS DE LA EVALUACIÓN Establecer estrategias de evaluación diferenciada, acorde con los grupos de edad y particularidades de los estudiantes posibles Necesidades Educativas Especiales".</p> <p>P. 47 "CRITERIOS DE EVALUACIÓN <u>flexible</u> porque reconocerá que el aprendizaje es un proceso permanente y todas las personas son heterogéneas en sus ritmos de aprendizaje, por ello es necesario ofrecer diferentes momentos, actividades y técnicas según las diferencias individuales (una vez identificados casos de NEE). Además se reconocerá que todas las personas son seres inacabados, en constante proceso de superación y así como la sociedad brinda oportunidades a quienes cometen errores, el Colegio Arborizadora Alta IED también ofrecerá opciones a los estudiantes para que demuestren su aprendizaje".</p> <p>p. 57 – 58 "PROMOCIÓN NORMAL</p> <p>Es aquella que le permite a un estudiante matricularse en el Grado o Ciclo siguiente al que cursa porque ha demostrado DESEMPEÑOS BÁSICOS, ALTOS O SUPERIORES en el grado.</p> <p>V.2.1 Condiciones Generales para la Promoción Normal</p>	

REFRIGERIOS

- EVALUACIÓN - NORMATIVIDAD LOS NIÑOS DE TRANSICIÓN NO PIERDEN
- EVALUACIÓN NORMATIVIDAD - LOS NIÑOS CON NEE DIAGNOSTICADAS N
- EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y DE EXAMEN COMO OBLIGACIÓN DESDE LA
- EVALUACIÓN INTEGRAL EN TODOS LOS PROCESOS MAESTRAS DE TRANSI
- EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y DE EXAMEN COMO OBLIGACIÓN DESDE LA
- EVALUACIÓN INTEGRAL EN TODOS LOS PROCESOS MAESTRAS DE TRANSI
- EVALUACIÓN QUE SOLO VE LOS PROCESOS COGNITIVOS DIRECTIVAS Y LI
- EVALUACIÓN SEGUN LAS DIFERENCIAS
- INCLUSIÓN - FORMA DE EVALUACIÓN
- EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y DE EXAMEN COMO OBLIGACIÓN DESDE LA

Anexo 6: Decreto 2247 del 97. Artículos 15, 16, y 17. Lineamientos Generales para el Currículo del Preescolar

Artículo 15. Los indicadores de logro que establezca el Ministerio de Educación Nacional para el conjunto de grados del nivel preescolar y los definidos en el proyecto educativo institucional, son una guía, para que el educador elabore sus propios indicadores, teniendo en cuenta el conocimiento de la realidad cultural, social y personal de los educandos. En ningún momento estos indicadores pueden convertirse en objetivos para el nivel o en modelos para la elaboración de informes de progreso del educando.

Artículo 16. Los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logro, para los distintos grados del nivel de educación preescolar, serán los que señale el Ministerio de

Educación Nacional, de conformidad con lo establecido en la Ley 115 de 1994.

Artículo 17. Los establecimientos educativos que ofrezcan el nivel de preescolar deberán establecer mecanismos que posibiliten la vinculación de la familia y la comunidad en las actividades cotidianas y su integración en el proceso educativo.

Anexo 7: Segmentos del Plan de Estudios del Grado Transición

CICLO I TRANSICIÓN	• CONOZCO MI CUERPO Y LO UBICO CON RELACIÓN AL ESPACIO.	I	<ul style="list-style-type: none"> Partes del cuerpo. (Autorretrato programa pequeños científicos. "Los otros y yo") Diferencias entre sexos. Aseo e higiene personal.
	• DESCUBRO LA MAGIA CON LOS TESOROS DE LA NATURALEZA	II	<ul style="list-style-type: none"> Prendas de vestir. (Identificación de características propias y de los otros, pequeños científicos. Módulo los otros y yo).
		III	MÓDULO DE PEQUEÑOS CIENTÍFICOS: LOS CINCO SENTIDOS <ul style="list-style-type: none"> Exploración del entorno a través de los sentidos Animales y su medio: salvajes, domésticos, aéreos y acuáticos
	ME DIVIERTO APLICANDO LA CIENCIA	IV	MÓDULO SERES VIVOS PEQUEÑOS CIENTÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> Estados de la materia: líquido, sólido y gaseoso

CICLO I TRANSICIÓN	<p>"Sueño y Recreo mi mundo"</p> <p>"Comprendo y Expreso mi mundo"</p> <p>"Tejiendo Palabras"</p> <p>"Interpreto mi mundo para transformarlo"</p>	I	<p>renglón</p> <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de percepción visual y auditiva. Lectura de pictogramas. Lectura de cuentos. Interpretación literaria de narraciones. Ordenamiento de situaciones. Segmentación silábica de palabras. Descripción de láminas de forma oral. <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> Escritura gráfica Construcción de textos utilizando sus propios símbolos. <p>CONOCIENDO MICROMUNDOS</p> <p>EJERCICIOS DE ESCRITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprestamiento. Consecución de trazos dentro del renglón.
		II	<p>EXPRESIÓN VERBAL DE FORMA VOCÁLICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Segmentación silábica.

<p>CICLO I</p> <p>TRANSICIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconozco mi cuerpo y lo ubico con relación al espacio. ◆ Descubro la magia con los tesoros de la naturaleza. ◆ Me divierto aplicando la ciencia. 	<p style="text-align: center;">I</p> <p>NOCIONES TOPOLÓGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Arriba – Abajo. ➤ Alto – Bajo. ➤ Delante – Atrás. ➤ Cerca – Lejos. ➤ Liviano – Pesado. ➤ Largo – Corto. ➤ Grande – Pequeño. ➤ Grueso – Delgado. ➤ Ancho- Angosto. ➤ Fuera – Dentro. ➤ Gordo - Flaco. ➤ Lateralidad-.Derecha <p>CLASIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conjuntos, pertenencia y no pertenencia. ✓ Clasificación según una propiedad Colores primarios y figuras geométricas. (Círculo, cuadrado Y triángulo) ✓ Clasificación teniendo en cuenta dos o tres criterios(color, forma y tamaño) ✓ Clasificación operatoria(parte-todo) ✓ Líneas y clases de líneas ✓ Figuras planas cuadrado y círculo <p>SERIACIÓN</p> <p>Organización de objetos por tamaño (grande- pequeño, largo corto)</p> <p>Conteo y cálculo mental</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconozco mi 	<p style="text-align: center;">IV</p> <p>SERIACIÓN OPERATORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparación de cantidades según el lugar que ocupa en una secuencia. ➤ Comparación de objetos según magnitudes, capacidad peso (más ancho, más grueso, más corto, más pesado). ➤ Lectura y escritura de números. ➤ Descomposición de números del 0 al 20. ➤ Conteo y cálculo mental ➤ Comparación de cantidades utilizando el signo mayor que y menor que. ➤ Pictogramas. ➤ Diagramas sencillos de barras. ➤ Suma y resta numérica en el rango del 0 al 19. ➤ Planteamiento y solución de Problemas aditivos simples en el rango del 0 al 19. ➤ El reloj. <p>FIGURA SÓLIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cono. ➤ Cubo. <p>CONSERVACIÓN DE MASA PENSAMIENTO ALEATORIO Y SISTEMA DE DATOS</p> <p>Discriminación visual y auditiva</p> <p>PENSAMIENTO NUMÉRICO</p> <p>CONJUNTOS.</p>
--	--	---

CICLO I TRANSICIÓN	ME RECONOZCO Y ME RELACIONO CON EL ENTORNO	I	LA FAMILIA <ul style="list-style-type: none"> • Personas que conforman mi familia • Responsabilidad • Respeto • Tolerancia
			LA CASA. <ul style="list-style-type: none"> • Dependencias. VALORES <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad (Febrero) • Respeto (Marzo) • Honestidad (Abril)
			EL COLEGIO. <ul style="list-style-type: none"> • Dependencias y símbolos del colegio y de mi ciudad. • Personas que conforman el colegio. • Mis compañeros y mis amigos VALORES <ul style="list-style-type: none"> • El día y la noche • Amor (Mayo) • Tolerancia (Junio)
	COMPARTO, COMPRENDO Y CONSTRUYO COMUNIDAD	III	<ul style="list-style-type: none"> • Oficios y profesiones • Medios de Comunicación. VALORES <ul style="list-style-type: none"> • Cooperación (Julio) • Sentido de Pertenencia

CICLO I TRANSICIÓN	“Sueño y Recreo mi mundo” “Comprendo y Expreso mi mundo” “Tejiendo Palabras” “Interpreto mi mundo para	I	<ul style="list-style-type: none"> • Normas para el uso de la sala de sistemas • El computador y sus partes.
		II	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos para el manejo del Mouse • Encendido y apagado del computador
		III	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos para el manejo del teclado • Identificar el juego de su agrado
			<ul style="list-style-type: none"> • Seguir la ruta adecuada para llegar a los juegos.